UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CIÊNCIAS DA EDUCAÇÂO

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TORNO DO CENTRO MULTIMÉDIA

Um contributo para a compreensão dos processos de transformação da escola

2 Volumes (Vol. I)

Maria Eugénia dos Santos Farinha Simões Raposo

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento

Professor Orientador: Professora Doutora Cecília Galvão

Lisboa, 1999

aos meus pais,
ao Carlos,
à Rita, à Babi e à Ana M.,
pelo apoio e partilha ao longo
deste trabalho e da vida.

Agradecimentos

- À minha orientadora, Professora Doutora Cecília Galvão, pelo apoio crítico, pelo incentivo e pelos exemplos de ponderação, na procura do equilíbrio necessário.

- Aos professores do curso de Mestrado, em particular à Professora Doutora Teresa Ambrósio e à Professora Doutora Teresa Oliveira, pela confiança manifestada.

- À colega Conceição Santos pelo estímulo e pela troca de ideias, possíveis durante o mestrado e para além dele.

- Aos professores da escola – X, e em especial à Doutora Isabel Ferreira e à Educadora Isaura Cerqueira, pela colaboração e franca disponibilidade que mantiveram ao longo de todas as fases do trabalho empírico.

RESUMO

A problemática do centro de recursos (designação geral adoptada no estudo) prende-se com a da educação e do desenvolvimento e inscreve-se no contexto dos desafios da sociedade actual. O centro de recursos é uma malha na complexa rede que é a escola. O centro de recursos pode significar enriquecimento e transformação e contribuir para uma nova projecção pedagógica, a par de novas interacções no contexto da organização.

Partimos das concepções e práticas em torno das quais se desenvolve o centro, para procurarmos compreender o modo como se inscreve no contexto da transformação da escola e a pode favorecer. Nesta linha, afigurou-se-nos importante situarmo-nos numa determinada realidade e tentarmos entender os significados das situações, o modo como os actores vão construindo as diferentes visões sobre o centro e as formas como vão integrando as dinâmicas do centro com as da escola, comprometendo-as no sentido da mudança. Optámos por realizar um Estudo de Caso, envolvendo um Centro Multimédia de uma escola profissional, de natureza pública, sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

A filosofia do Centro Multimédia da Escola-X (designação adoptada para o Centro da escola do estudo) tem expressão e síntese numa finalidade global: alargar as possibilidades e potencialidades do Centro e da escola em geral.

Entre alguns disfuncionamentos e dissonâncias, o projecto do Centro Multimédia vai-se desenvolvendo, de acordo com as finalidades traçadas e para além delas, numa escola que não ignora a importância da diversidade.

Mas as interacções do Centro com a escola supõem o confronto com esquemas menos previsíveis por parte dos actores e da organização (e a emergência de novos quadros de referência). É assim que actores e organização são levados a enfrentar situações que significam desordem (pelo menos momentânea) e desorganização. O ponto de equilíbrio (sempre provisório) está algures no entrecruzamento de acções individuais e colectivas, na procura da nova ordem a nível pedagógico e organizacional. Esta procura da nova ordem (sempre (re)negociável) determina a conjugação de disfuncionamentos com imagens positivas, reflexão individual com reflexão partilhada. Nesta perspectiva e, para além das possibilidades que pelos meios facilita, o projecto do Centro abre o caminho às mudanças e prepara o da transformação.

RÉSUMÉ

La problématique du centre de ressources (terme générale adopté dans cette étude) est liée à celle de l'éducation et du développement, et s'insère dans le contexte des défis de la société actuelle. Le centre de ressources représente un maillon dans le réseau complexe qu'est lécole. Il peur signifier richesse et transformation comme contribuer à une nouvelle projection pédagogique, parallèlement à de nouvelles intéractions dans le contexte de l'organisation.

Nous sommes partis des conceptions et des pratiques autour du centre pour essayer de comprendre comment il s'insère dans le contexte de la transformation de l'école et comment il peut la favoriser. Dans cet ordre d'idée, il nous a semblé important de nous situer dans une réalité déterminée et d'essayer de comprendre la signification de diverses situations, la façon dont les acteurs construisent les différentes visions sur le centre ainsi que la manière dont ils arrivent à intégrer les dynamiques du centre avec celles de l'école, les engageant sur une voie de changements. Nous avons choisi de réaliser une Étude de Cas concernant le Centre Multimédia d'une école professionnelle, de caractère public, sous la tutelle du Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale.

La philosophie du Centre Multimédia de l'École-X (désignation adoptée pour le Centre de l'école sur laquelle porte cette étude) s'exprime et se résume à une finalité globale: élargir les possibilités et les potentiels du Centre et de l'école en général.

Malgré quelques dysfonctionnements et dysharmonies, le projet du Centre Multimédia se développe, selon les buts tracés, et même au-delà, dans une école qui n'ignore pas l'importance de la diversité.

Mais les intéractions du Centre avec l'école supposent quelques confrontations avec des schémas moins prévisibles de la part des acteurs et de l'organisation (et l'émergence de nouveaux cadres de référence). C'est ainsi qu'acteurs et organisation sont amenés à faire face à des situations qui signifient désordre (du moins momentané) et désorganisation. Le point d'équilibre (toujours provisoire) se trouve quelque part à la croisée des actions individuelles et collectives, à la recherche d'un ordre nouveau au point de vue pédagogique et organisationnel. Cette recherche (toujours (re)négociable) détermine la conjugaison des dysfonctionnements avec des images positives, et celle de la réflexion individuelle avec la réflexion partagée. Dans cette perspective, et en plus des possibilités et des moyens qu'il offre, le projet du Centre ouvre la voie aux changements et prépare celle de la transformation.

ABSTRACT

The problems concerning the resource centre (general designation chosen for the study) are bound up with those involving education and development and are associated with the challenges presented by society nowadays. The resource centre is a mesh in the complex net that defines school. The resource centre can enrich and transform, and contribute to a new pedagogic vision as well as to new interactions in the context of the organization.

We adopted a perspective focussed on the relationship between the conceptions and practises involving a resource centre, seeking to understand the way it fits into the general context of school's transformation and the way it can lead it. Following this line of thought we looked at a specific situation in an attempt to understand its possible meanings, the way the actors build up their different views on the Centre and their willingness to integrate the dynamics of the Centre with those of the school towards change. We conducted a Case Study involving a Multimedia Centre of a state-run vocational school under the auspices of the Ministry of Solidarity and Social Security.

The philosophy of the Multimedia Centre of the School-X (designation chosen for the Centre of the case study school) has its expression and unifying ideal in a global end: to expand the possibilities and potentialities of the Centre and those of the school in general.

In spite of some malfunctions and disorders, the project of the Centre is being carried out, according to the defined aims and beyond them, in a school that doesn't ignore the importance of diversity.

But the interactions of the Centre with those of the school imply the confrontation with schemes that are less predictable by the actors as well as by the organization (and the emergency of new reference settings). Thus the actors and the organization are led to face some situations that may be understood as disorder (at least temporary) and disorganization. The right balance may be found somewhere in the intercrossing of individual and collective actions, in an attempt to find a new order, considering pedagogical and organisational aspects. This search for a new order (always (re)negotiable) leads to the integration of malfunctions with positive images and the combination of individual with shared reflection. In this perspective and beyond the possibilities the Centre seeks to offer through the means at its disposal, the project of the Centre clears the path to activating changes and prepares the one that leads to transformation.

ÍNDICE DE MATÉRIAS (Vol.1)

ÍNDICE DE ANEXOS (Vol. 2)

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS (Vol .1)

ÍNDICE DE QUADROS (Vol.1)

A PERTINÊNCIA DO ESTUDO E O ENQUADRAMENTO DO TEMA

Do ponto de vista das motivações pessoais para o desenvolvimento do estudo, há a considerar sobretudo aspectos de ordem profissional, para além da curiosidade e do gosto pelos desafios.

Foi assim que, com base no contacto com várias experiências de criação e desenvolvimento de centros de recursos, e particularmente na nossa experiência de coordenação de um desses centros (trabalho este que desenvolvemos durante quatro anos), fomos levados a questionar-nos acerca das possibilidades que o centro de recursos detém numa escola, à qual reconhecíamos uma assunção progressiva de mudança (particularmente de acordo com as linhas enunciadas por sucessivas reformas a vários níveis), mas cuja predisposição nesse sentido se nos afigurava condicionada por circunstâncias diversas (em especial no interior da escola). Parecia-nos que os professores, assim como os conselhos directivos, detinham um papel determinante em todo este processo. Estávamos igualmente atentos ao reconhecimento da importância do desenvolvimento de centros de recursos no contexto da sociedade actual, marcada pelo avanço tecnológico e por expectativas de desenvolvimento que ultrapassavam o domínio do económico e se deslocavam para o do social e do humano.

A nossa experiência directa de trabalho foi complementada e enriquecida pelo recurso à literatura sobre o tema, o que nos permitiu consolidar o enquadramento conceptual do estudo.

Debrucemo-nos, em seguida, sobre alguns dos aspectos teóricos que delimitámos.

À medida que o desenvolvimento tem vindo a deslocar o seu eixo da valorização da estrutura e dos meios técnicos e da própria racionalidade para a valorização da componente humana, a educação tem vindo a reflectir estes novos posicionamentos, passando a ser encarada como um meio e não como um terminal de um sistema. Surgiram, entretanto, diferentes modos de encarar a educação e a escola, novas concepções nos domínios da sua própria gestão, com a revisão do estatuto da escola enquanto organização e a valorização do papel desempenhado pelos actores, a par da tendência para a revisão do estatuto dado aos diferentes saberes e às formas de aceder ao conhecimento.

Grande parte dos desafios da sociedade actual passam a prender-se com as possibilidades de acesso à informação, relativizando-se a importância dada ao desenvolvimento prioritário de competências técnicas, que caracterizava a tradicional concepção de educação, apoiada numa visão economicista. Tem vindo a generalizar-

se a ideia de que é preciso aprender as práticas relacionadas com a informação, sabendo seleccioná-la e reinvesti-la, de preferência com imaginação, depois de devidamente organizada. Neste contexto, a importância dada à disponibilização da informação tem ganho, também na escola, especial relevância, à qual não fica alheia o papel desempenhado pelos centros de recursos. Vai definitivamente ganhando consistência a ideia de que será também pela diversidade de meios que conseguir colocar à disposição de professores e alunos, e eventualmente de outros utilizadores, que a escola se programará enquanto escola "informada", aberta ao mundo, preparada para utilizar as suas ofertas, mas também a enfrentar os seus desafios. Há então que continuar a repensar a escola, reconhecendo que, para além de não se poder confinar a um estatuto que visa a atribuição de competências técnicas, também não se pode conformar com a ideia de que é suficiente decorarmos a realidade. Coloca-se, entretanto, uma nova questão: como equacionar o progressivo incremento dado ao acesso à informação facilitada pela utilização crescente das novas tecnologias, e o tradicional saber livresco, com o qual, durante muito tempo, esteve exclusivamente conotada a ideia de escola?

Questionar a relação com o saber implica possivelmente admitir a possibilidade de uma prática pedagógica diferente, que admita estratégias diversificadas e integre os vários saberes com base numa situação de compromisso que não exclui nem diminui o papel do professor, mas lhe atribui a função da orientação como dimensão fundamental.

Devemos, entretanto, considerar que qualquer mudança a nível pedagógico é condicionada pelas mudanças a nível da organização, pelos modos como esta determina e simultaneamente facilita e organiza as formas de pensar e agir, individuais e colectivas.

Pensamos ser ainda importante reter que o percurso de cada indivíduo é condicionado pela organização em que se encontra, mas a organização é modificada pelo modo como cada um dos indivíduos e o colectivo nela se cruzam e a atravessam. Sublinhamos assim a ideia de que as pessoas e os sistemas têm que mudar em simultâneo, e que às mudanças assistem processos, que admitem situações de incerteza e de conflito (em detrimento da eficácia que tende para a normalização, enquanto institucionalização da relação causa-efeito), sendo importante reconhecê-los na tentativa de procura do compromisso.

Repensar a escola implica ainda levar os actores a questionar-se e a investir o produto da sua reflexão em procedimentos que reflictam a vontade de mudar. Há, deste ponto de vista, que atender à possibilidade de permanente (re)construção de significados pelos actores, bem como à possibilidade de desenvolverem capacidades

que lhes permitam utilizar diferentes recursos, de diferentes modos, em função de determinadas situações e problemas.

A criação e o desenvolvimento dos centros de recursos, enquanto sub-sistema do sistema-escola, inscreve-se neste contexto, pelo que entendemos ser pertinente analisar quais as potencialidades que detém a nível da transformação da realidade escolar e o modo como os actores o realizam e concretizam a esse nível. Foi assim que conscientes da multiplicidade de olhares que podemos lançar sobre o centro de recursos, nos interessou encará-lo de um ponto de vista que integra as interacções da sua dinâmica com as da escola e as compromete num contexto de mudança.

O trabalho encontra-se organizado em três Partes, estando cada uma delas subdividida em Capítulos.

A Parte I - Quadro Teórico e Conceptual do Estudo - diz respeito à fundamentação teórica do estudo e inclui dois capítulos. O Capítulo 1 - Os novos paradigmas da educação e do desenvolvimento e os centros de recursos - procura caracterizar o contexto geral em que se inscrevem os conceitos de educação e desenvolvimento, para se aproximar da definição do novo contexto sócio-educativo e se deter nas definições de centros de recursos que neste âmbito foram sendo construídas. O capítulo termina com uma reflexão sobre a sociedade da informação e do conhecimento, nela situando os centros de recursos. O Capítulo 2 - Potencialidades dos centros de recursos no contexto da mudança na escola - inicia-se com uma reflexão sobre a mudança, para aprofundar a sua problemática ao nível da organização-escola e ensaiar uma definição de Centro no contexto da mudança e da transformação da escola.

A Parte II - Metodologia Geral da Investigação - refere-se à descrição e fundamentação das opções metodológicas e compõe-se de dois capítulo. O Capítulo 1 - Enquadramento da metodologia - inclui uma breve reflexão epistemológica com base nos novos paradigmas da investigação. O Capítulo 2 - Justificação das opções metodológicas - detém-se nas características do estudo, centrando-se na contextualização e fundamentação das opções metodológicas. Integra os modos e fases de investigação, descrevendo as opções e procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo e que facilitaram o desenvolvimento da análise.

A Parte III - Análise e Interpretação dos dados - retoma e aprofunda o quadro teórico de referência, como ponto de partida para a análise e interpretação dos dados obtidos com o estudo empírico. Esta parte está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 - O contexto do estudo - faz a contextualização do Centro Multimédia e da escola do estudo e procede à respectiva caracterização. O Capítulo 2 - Configuração do Centro Multimédia - procura dar conta do enquadramento e desenvolvimento geral

do processo de criação e desenvolvimento do Centro, das suas finalidades e funções, bem como da concepção global que o orienta, a par dos aspectos que caracterizam a sua organização e funcionamento. O Capítulo 3 - Centro Multimédia- recursos e estratégias para o desenvolvimento de modelos referenciais, interacções e práticas diferentes - trata dos aspectos relativos à vida do Centro e à sua inserção na realidade da escola, segundo um ponto de vista que vai para além da análise das potencialidades e limitações criadas pelo modo como estão organizadas as estruturas e se desenvolvem as actividades, e detendo-se no papel desempenhado pelos actores e na interpretação das diferentes visões que individual e colectivamente vão sendo construídas em torno do Centro. Este capítulo centra-se, em especial, no modo como os actores vão integrando as dinâmicas do Centro com as da escola e as vão implicando num contexto de mudança, segundo uma perspectiva que valoriza duas vertentes: a que diz respeito à acção pedagógica e uma outra que privilegia os modos e dinâmicas da construção colectiva do projecto. Este terceiro capítulo apresenta ainda a definição do estatuto do Centro Multimédia e a sua avaliação global no contexto da transformação da escola e termina com uma síntese das conclusões, traçada de acordo com os objectivos enunciados para o estudo.

A Conclusão Geral retoma o quadro inicialmente traçado e parte para uma reflexão que associa as linhas teóricas enunciadas e os contributos das conclusões do estudo realizado.

Finalmente, as Novas Pistas de Trabalho fazem a identificação de pistas de trabalho a explorar.

PARTE I - QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Nesta PARTE I - Quadro Teórico e Conceptual do Estudo - procuraremos estabelecer os referenciais teóricos que orientarão o estudo, estruturando um conjunto de conceitos e de questões que apoiarão a nossa pesquisa. Este quadro teórico de referência será retomado e aprofundado em cada um dos pontos da análise, correspondentes à terceira parte.

Quanto à terminologia utilizada, importa referir que passaremos a utilizar a designação "Centro Multimédia", sempre que nos referirmos ao Centro Multimédia da Escola-X, e a de "Centro de Recursos Educativos", quando fizermos referência ao Centro de Recursos Educativos central. Estas designações são as adoptadas pela escola do estudo e pela instituição. Nos casos em que fôr feita alusão genérica aos centros de recursos educativos, adoptaremos a designação "centro de recursos" (com letra minúscula), por ser a mais frequentemente utilizada na literatura, facilitando assim a integração de citações dos autores em que nos fundamentámos. Deste modo, no quadro teórico de referência predomina a designação "centro de recursos", enquanto na parte relativa à análise, as designações utilizadas variam de acordo com os critérios apontados. A designação por nós escolhida para o título do trabalho foi a de "Centro Multimédia" por ser a adoptada pela escola do estudo do caso.

CAP.1 OS NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO E OS CENTROS DE RECURSOS

Nota Introdutória

Neste capítulo procuraremos definir o contexto geral em que se inscrevem os conceitos de educação e de desenvolvimento, no quadro actual, para passarmos a considerar a problemática do centro de recursos neste contexto e nos determos nas possibilidades e expectativas que lhe são abertas pela sociedade de hoje. Apresentaremos ainda uma síntese histórica das situações que conduziram às concepções mais recentes sobre centros de recursos e a projectos a eles ligados. Concluiremos o capítulo com uma breve reflexão sobre a sociedade da informação e do conhecimento, procurando integrar o papel do centro neste contexto.

1. Breve Reflexão sobre a Educação e o Desenvolvimento

Neste ponto procuraremos compreender como evoluiu o conceito de desenvolvimento e se reafirmou a confiança na humanidade. Tomamos como ponto de partida a noção de que o desenvolvimento deslocou o seu eixo da valorização da estrutura e dos meios técnicos e da própria racionalidade para a valorização da componente humana e se tem vindo a afastar progressivamente da tradicional concepção de educação que se prendia sobretudo com o desenvolvimento de competências técnicas. Veremos, em seguida, como uma nova relação entre a educação e o desenvolvimento se constituiu pela valorização da confiança na componente humana.

1.1. Perspectivas sobre o Conceito de Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento vulgarizado nas décadas de cinquenta e sessenta apoiava-se em visões industrialistas, como fruto da necessidade de acumulação de capital (criação de infraestruturas, compra de máquinas) e da

industrialização como via para o desenvolvimento; o crescimento económico deveria gerar desenvolvimento e o desenvolvimento bem-estar. Como a noção de desenvolvimento limitava a noção de crise, quando surgiam situações desviantes, estas eram inicialmente consideradas como acidente, e, se ganhavam a forma de novas tendências, eram reduzidas a problemas tecno-económicos (Morin,1984). Com os anos setenta, os progressos realizados pelas economias ocidentais passam a ser relativizados e a crítica ao pensamento até aí vigente sobre o desenvolvimento determina a evolução do conceito.

Morin (1984) distingue desenvolvimento de crescimento. Para este autor, o desenvolvimento deve ser concebido como um processo e não como um fim, e coloca o homem no seu centro, acrescentando um valor humano ao crescimento. Enquanto o desenvolvimento admite o aspecto global das modificações no sentido da complexidade, o crescimento consiste numa visão parcelar de um fenómeno de desorganização. O desenvolvimento aposta em autoregular-se e não em autoperpetuar-se ou autoreproduzir-se e tem na sua base sistemas hipercomplexos.

Do ponto de vista enunciado por este autor, o desenvolvimento é então uma aventura marcada por um carácter errante e incerto, alheia aos progressos da técnica, que o regulava a curto prazo e simultaneamente desregulava através do desencadeamento incontrolado, que a própria Ciência não podia controlar, por ela própria se ter tornado um processo incontrolado, nem pelo próprio progresso, nem pelas ideias humanitárias das ideologias democráticas, nem pela racionalidade que "de facto era uma racionalização delirante que como uma neurose punha a máscara da racionalidade" (Morin, 1984, p. 351).

De acordo com o autor referido, a racionalização é determinista e exclui como absurda qualquer contradição; a racionalidade "rompe com a razão providencialista e com a ideia racionalizadora do progresso garantido. Leva-nos a considerar na sua complexidade a identidade terrena do ser humano" (1984, p. 137). A realidade escapa-se assim a um sistema coerente, na medida em que a racionalidade admite que o nosso sistema lógico possa ser insuficiente num determinado momento e num determinado contexto de diálogo com o mundo real. "A racionalidade, de qualquer modo, não tem nunca a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem vontade de dialogar com o que lhe resiste" (1995, p. 102).

Também Touraine (1994) reafirma a confiança no próprio homem, reconhecendo a separação mas também a complementaridade entre a razão e a subjectivação. Para este autor a tentativa de conceber uma sociedade racionalizada fracassou, porque se valorizou sobretudo a parte racional e científica do sujeito. O sujeito tem então uma face defensiva e uma outra libertadora. O sujeito pode seguir dois caminhos: opôr-se à racionalização e pugnar apenas pela identidade e pelo

fechamento comunitário, ou utilizar a razão como força crítica e assumir a vontade de liberdade.

A posição do autor determina uma tentativa de conceber a nova situação histórica e a nova sociedade, onde a modernidade não desempenha um papel totalizador, mas é definida por novas tensões entre a racionalização e a subjectivação, que são as duas faces da mesma moeda, e simultaneamente opostas, da modernidade. Na sua base está um campo de conflitos, de negociações e de mediações, não podendo a sociedade ser definida como um conjunto de instituições e o efeito de uma vontade soberana.

O caminho que resta à sociedade moderna, confrontada com "uma pós modernidade desorientada", é, segundo Touraine (1994), seguir, com algumas variantes, o caminho até aqui percorrido, combinando "racionalização com subjectivação, eficácia e liberdade" (p. 435).

1.2. A Relação Educação-Desenvolvimento

A confiança no Homem coloca-o no centro do desenvolvimento e define o desenvolvimento como um salto qualitativo na perspectiva do Homem.

O Homem é visto não como produto acabado, automatizado, mas como indivíduo, finalmente pessoa, flexível quanto baste para definir prioridades para si e também em função do mundo em que vive.

Revitalizam-se, entretanto, os fundamentos éticos, na base do desempenho de cada um enquanto indivíduo e ser social, e acentua-se o papel dos valores, não tanto na perspectiva dos valores dados à moral, retóricos, mas sobretudo na perspectiva do indivíduo, ser que age por si, para si e também em função dos outros. O cidadão deixa de ser o homem que se prepara para servir a sociedade, ainda que salvaguardado pelos seus direitos definitivamente consignados, para passar a ser entendido como multifacetado, polivalente, preparado para enfrentar a vida, não em confronto mas em interacção com os outros homens, num contexto definido pelo que se entende serem os direitos cívicos que têm concorrido para a necessidade da revisão dos próprios direitos do Homem, a par das mudanças da conjuntura mundial em que se inserem.

Estas visões abandonam a ideia de competição, enquanto valorização própria através da desvalorização dos outros, e admitem a pluralidade de experiências no respeito dos direitos cívicos, atendendo ao facto de ser a Terra a casa única (e por isso a preservar), comum a todos os homens. Era já neste sentido que, nos anos setenta, se proclamava que "aquilo a que somos chamados é a uma

reconversão, não apenas das forças de produção e das relações sociais, mas das nossas relações com a espécie e com todo o ecossistema. "(Robin, 1977, p.138). Rejeitavam-se igualmente situações, que, ao favorecerem a entropia, rapidamente conduziriam à derrocada do próprio homem: "A espécie humana não acabou a sua longa marcha. Se ela prosseguisse o seu delírio de poder pleno ou se se abandonasse ao seu "sonho de repouso", rapidamente chegaria ao sono eterno da morte" (Robin, 1977, p.145).

Lerbet (1981) tinha, entretanto, já apresentado o desenvolvimento como um processo de complexificação, associando simplificação à deterioração e à morte, através da transposição para o domínio do social do que se defendia para os seres vivos. Os sistemas vivos produzem e consomem energia. Se não há regeneração de energia, estamos perante situações de entropia; existindo reorganização/regeneração permanente de energia, complexificação, o resultado será a neguentropia. Deste modo, os sistemas que se simplificam não têm capacidade de regeneração. Partindo deste princípio, as sociedades são sistemas vivos, capazes de se autoproduzirem, cuja tendência para a complexificação estará na base da capacidade de desenvolvimento.

Passemos à relação educação-desenvolvimento. Passando o desenvolvimento a ser entendido na perspectiva da construção progressiva e criativa do próprio Homem, também a educação deve apoiar e valorizar essa construção.

O desenvolvimento deverá ser então desenvolvimento económico, mas também desenvolvimento cultural e social e deixa de ser concebido como uma finalidade mas como um processo. Os indivíduos não são os meios que permitem atingir um fim, mas são também autores e destinatários do desenvolvimento, devendo o desenvolvimento contribuir para o alargamento das possibilidades de cada um. O desenvolvimento, para além das vertentes técnica e científica, deverá também englobar o bem-estar do Homem e o seu progresso social. O crescimento deverá, nesta perspectiva, subordinar-se ao desenvolvimento e o desenvolvimento técnico e científico deverá subordinar-se ao desenvolvimento humano.

A educação e a escola em particular tendem a ganhar uma nova dimensão. A componente técnica perde a sua preponderância, passando a valorizar-se a componente humana. Na escola, admite-se a participação cívica de todos os seus actores, o contributo das suas experiências e deixa assim de ser um mundo fechado, rompendo com a perspectiva escolástica até aí instituída.

Torna-se necessário sermos capaz de entender os mecanismos que nos constróem a nós próprios e ao mundo, em co-autoria com os outros. Para acompanharmos a inovação, precisamos ainda de conhecer o seu alcance e os seus meios, distinguindo os interesses próprios dos interesses comuns.

A globalização começa, entretanto, a surgir no espírito de alguns conotada com massificação e perda de identidade individual, eventualmente, da autonomia, o que facilmente conduz à exclusão ou segregação. Ser cidadão do mundo poderá levar-nos à fatalidade da descaracterização. É assim que, abandonada definitivamente a perspectiva economicista dos anos sessenta e do início do próprio processo de integração europeia, e tendo lugar a ideia de que a escola é agora chamada a colaborar na construção da cidadania europeia pela educação e pela cultura, se vai afigurando cada vez mais importante procurar preservar a identidade. É então necessário manter o espírito aberto à inovação, mas em simultâneo saber distinguir o que é necessário do que é acessório, o que é específico da nossa cultura do que pode ser comum. Admite-se o desenvolvimento de projectos comuns e identificação de boas experiências com vista à projecção de outras, mas recusa-se uma política comum que vise a homogeneização.

Fala-se do contexto da Europa, numa sociedade marcada por uma nova perspectiva histórica e ideológica, e que visa a que os Estados membros se transformem em parceiros através de quatro vertentes fundamentais - os quatro pilares da educação/formação do Séc. XXI: saber, saber fazer, saber ser e saber estar com os outros (Delors, 1996).

O desenvolvimento da condição humana depende assim do progresso económico, mas não coloca a educação numa situação de subordinação, na perspectiva do treino de aptidões, visando o exercício das actividades económicas e as necessidades de emprego. É-lhe então conferido um papel definitivo no contexto da formação pessoal e social dos cidadãos: "Pela sua relação íntima com os mecanismos de produção e transmissão de conhecimento, a educação é ao mesmo tempo motor do emprego, motor do desenvolvimento, mas também a sua finalidade" (Ambrósio, 1998, p.11).

2. O Novo Contexto Sócio-educativo e a Criação e Desenvolvimento de Centros de Recursos

Para procurarmos compreender o papel dos centros de recursos na sociedade actual e a sua projecção pedagógico-educativa, devemos começar por inscrevê-los na relação estabelecida entre a educação e o desenvolvimento, deixando claro o modo como os conceitos evoluíram e as interacções que os caracterizaram, em especial nas últimas décadas.

Uma compreensão mais aprofundada das questões e problemas que envolvem a criação e desenvolvimento dos centros de recursos passa ainda pelo desenho de uma perspectiva histórica de enquadramento dos sistemas de apoio à informação e à comunicação na estrutura do sistema educativo.

Finalmente, a pertinência de uma abordagem à problemática dos centros de recursos no contexto da sociedade de informação inscreve-se na linha da análise da relação frequentemente estabelecida entre as mudanças de carácter social e as tecnologias e as possibilidades abertas à educação pelo uso dessas tecnologias. Esta relação sociedade-tecnologias-educação supõe um forte compromisso da educação face à sociedade e ao mundo, que acaba por abarcar perspectivas do domínio do progresso (humano) e da não-exclusão e consequentemente do nível do desenvolvimento.

Consideramos ainda, como Canário (1994), que novas questões se colocam a todos os sistemas de formação e à instituição escolar com o crescimento exponencial da informação disponível. Acresce a este aspecto a valorização da ideia de educação permanente, em detrimento da formação limitada a um determinado período inicial da vida.

Muitas das questões levantadas em torno do centro de recursos decorrem de preocupações associadas a estes factores, não só na procura de uma resposta para uma ideia de educação que deve valorizar o ser humano e simultaneamente o compromete, reservando-lhe novas propostas mas também outros desafios, como também a nível das formas como a escola consegue encarar estes novos desafios, programando-se e organizando-se do ponto de vista pedagógico. É que definitivamente "a um processo de pura acumulação do saber tende a opôr-se a valorização da aquisição de métodos de trabalho e de uma utensilagem mental susceptíveis de favorecer processos de autoformação, no quadro de um processo de educação permanente" (Canário, 1994, p. 17).

2.1. Os Sistemas de Apoio à Informação e à Comunicação na Estrutura do Sistema Educativo

Os primeiros Centros de Recursos, frequentemente designados de Mediatecas, surgiram na Europa, a partir do final da II Guerra Mundial. Ao seu lançamento muito esteve ligada a importância crescente dada aos meios audiovisuais, como arejamento das práticas pedagógicas tradicionais.

Acreditava-se na educação como base para a resolução de muitos problemas. Vivia-se um período de grande entusiasmo neste contexto, acreditando-se que o seu desenvolvimento significava progresso e adaptação à mudança.

Por outro lado, a nível tecnológico, faziam já sentir-se os ímpetos que iriam dominar a actualidade. Não admira, pois, que as novas propostas do mundo audiovisual atraíssem as gerações desse tempo e começassem a ocupar lugar nas políticas nacionais.

Nos países que então se consideravam desenvolvidos, a sua implementação passa a ser um facto assente, a partir dos anos cinquenta e sessenta. Os anos setenta vêm reforçar o seu estatuto, concedendo aos *media* um papel quase tão importante quanto o atribuído aos livros. Falava-se, nessa altura, na escola paralela, e começam a contestar-se fortemente os modelos tradicionais de ensino.

Face à falta de qualidade manifestada no ensino, por altura do choque petrolífero e em parte em consequência deste, começa, entretanto, a questionar-se o crescimento quantitativo do sistema de ensino. Há, portanto, que procurar novos incentivos para a educação, entre eles, a nova informação educativa e os novos métodos apoiados em meios mais atraentes.

O movimento da escola paralela arrasta-se pelos anos oitenta, e quem, no momento, estava ligado à escola, deve recordar-se das aulas dadas com recurso à televisão e ao vídeo, muitas vezes trazidos de casa, porque escasseavam na escola as verbas para equipamento.

As grandes mudanças na educação, a nível internacional, tinham já ganho grande incremento. Não só se revolucionavam os meios técnicos, como também ganhavam forma as novas metodologias alternativas. Nos Estados Unidos tinham já sido criados, nos finais dos anos cinquenta, os laboratórios de línguas. Novas experiências iam progredindo no terreno dos meios audiovisuais, redundando por vezes na sua sobrevalorização, que comprometia o uso de outras técnicas no quadro da educação tradicional. Noutros casos, a reorganização de espaços constituiu uma prioridade, acreditando-se que esta beneficiaria a criação de novas ideias acerca da aprendizagem e dos métodos que a facilitam.

Na Grã-Bretanha, o conceito de centros de recursos ganha um forte impacto, particularmente no início da década de 70, mas a sua expansão é diminuta, limitando-se a sua implementação a casos pontuais que serviam de atractivo e de exemplo a muitas escolas que pretendiam vir deles a beneficiar. À frente desses centros encontravam-se professores movidos por um espírito de cooperação, a título de experiência pontual, que servia de trampolim para outros cargos. Daí resultou o fracasso de muitos desses centros.

Grande parte da discussão em torno dos centros de recursos e das suas potencialidades teve por base e referência o Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas escolares. Resultou este Manifesto de um longo processo que teve o seu início, em 1976. O referido documento apontava como primeiro objectivo que "os serviços das mediatecas escolares são essenciais para uma efectiva educação de todas as crianças e adolescentes" e considerava, a nível de recursos essenciais deverem :

- dispôr de pessoal com qualificação e educação em biblioteconomia, assistido por um número suficiente de pessoal de apoio;
- possuir uma colecção adequada de materiais impressos e audiovisuais;
- dispôr de condições de espaço físico para receber recursos, assegurar acessos e facilitar serviços.

Sublinhava ainda a necessidade de as bibliotecas deverem relacionar-se com o meio em que se inserem. Consideradas como uma componente essencial de um sistema educativo, eram encaradas como um objectivo a atingir. Ao privilegiarem o contacto com a informação, asseguravam a preparação dos jovens para a "sociedade de informação".

De qualquer forma, o termo "centro de recursos" vai ganhando terreno, bem como as experiências, ora fortuitas, ora fracassadas, e a política nacional dos diferentes países vai-se mostrando favorável ao seu desenvolvimento. "Houve uma altura em que ter um centro de recursos numa escola era o símbolo de ter entrado nos tempos modernos" (Galvão, 1991, p. 39).

O mesmo aconteceu em Portugal, mas bastante mais tarde. A lei na qual assenta a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas de nível secundário data de 1948, vindo, três anos mais tarde, a ser-lhe acrescentado (através de circular) quais os grupos disciplinares a que deveriam pertencer os professores responsáveis (8º, 9º ou 10º grupos), entre outros aspectos. A redução horária atribuída aos professores pela direcção das instalações seria de duas horas semanais, o que se tem mantido em vigor.

As tradicionais bibliotecas escolares viveram durante muitos anos (e continuam a viver) entre nós. Eram espaços pensados ou adaptados para o efeito e o serviço em si era enquadrado pela mesma categoria atribuída ao das actividades circum-escolares. Mais próximas dos alunos estavam apenas as bibliotecas de turma, fruto do interesse de muitos professores. O fundo documental era, neste caso, proveniente ou da biblioteca da própria escola, onde os restantes livros permaneciam criteriosamente arrumados, de aquisições efectuadas pela própria turma ou de empréstimos de alunos e professores. Assim se mantiveram as bibliotecas escolares durante muitos anos.

Considera-se existir uma relação entre o desenvolvimento de mediatecas escolares e o desencadear do processo de reforma educativa, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). É neste documento legal (artigo 41º) que é feita a primeira referência às bibliotecas e mediatecas escolares (alínea b), a par de outros recursos educativos, entre os quais os manuais escolares (alínea a) e os equipamentos laboratoriais e oficinais (alínea c).

Nas duas últimas décadas, aquilo que começou por designar-se de biblioteca e passou a merecer outras designações, de mediateca a centro de recursos, entre outras, tem sido alvo de diferentes apreensões.

Por volta dos finais dos anos setenta, as bibliotecas tinham a função de sublinhar o discurso do professor e a aquisição de saberes. Por outro lado, a sua situação caracterizava-se por uma série de disfuncionamentos, entre eles, a insuficiência ou inexistência de instalações, falta ou inadequação de equipamentos, deficiente preparação de professores responsáveis e pessoal auxiliar, falta de verbas e apoio técnico, entre outros aspectos, o que é dado ver pela confrontação com as opiniões dos participantes num curso para professores encarregados de bibliotecas escolares, que teve lugar em Lisboa, em 1977, sob a responsabilidade da Direcção-Geral do Ensino Secundário (Calixto, 1996, pp. 54-55).

De acordo com Calixto (1996), este levantamento da situação foi utilizado por Luís Cabral, em 1984, com o objectivo de propor novas soluções para os problemas que persistiam em manter-se. Um grupo de professores, reunido em Setúbal, em 1990, num seminário sobre bibliotecas escolares, voltou a subscrever as conclusões de 1977 (Calixto, 1996). Um documento de trabalho sobre a rede de bibliotecas escolares (grupo de trabalho criado pelo despacho conjunto nº5 ME/MC/96 de 9 de Janeiro), apresentou, em Março de 1996, conclusões, sobre a caracterização da situação àquela data, que não se distanciavam muito das apontadas anteriormente.

Quanto à utilização de meios audiovisuais e informáticos, só muito tardiamente se fez notar a sua importância como revolucionadores dos métodos de ensino/aprendizagem. Note-se que o estudo referido, realizado em 1996, aponta a este propósito as seguintes conclusões:

- Embora as escolas geralmente disponham de equipamento audiovisual, a sua utilização na biblioteca é ainda rara, pois prevalece a lógica de compartimentação de esforços e recursos pelos grupos disciplinares.

- Quanto a equipamento informático, a situação é também bastante insuficiente. Mesmo quando a escola dispõe de computadores para trabalho dos alunos,

muitas vezes nenhum deles está integrado na biblioteca e não existe *software* específico, nem acesso a bases de dados à distância.

Um estudo realizado pela UNESCO (1987), visando detectar o desenvolvimento dos centros de recursos até 1984, em vinte e nove países de todo o mundo, previa a possibilidade desses mesmos dados ficarem desactualizados, até à data da sua publicação, dada a possibilidade de muitos deles não passarem da simples movimentação de intenções ou de outros virem, entretanto, a ser criados. O resultado positivo ou negativo do esforço de criação desses centros deveria constituir um exemplo a tirar partido em termos de futuro. O estudo em causa teve por base uma investigação realizada pelo ICEM (International Council for Educational Media), cujo inquérito de base adicionou ao questionário elaborado pelo SCET (Scottish Council for Education Technology, realizado de 1980 a 1983, sobre a utilização e organização de recursos de aprendizagem nas escolas escocesas), perguntas pormenorizadas sobre o uso de equipamento e abrangeu também Portugal, nas suas duas fases de aplicação. As respostas foram tratadas e supervisionadas pela Universidade de Alberta, no Canadá. À primeira fase do estudo aderiram vinte dos vinte e nove países inquiridos, incluindo Portugal, tendo os resultados revelado uma implantação diversificada que radicava na sua forte implementação em alguns países, tal como a Austrália, o Japão, a Suíça e os Estados Unidos, ou no seu fraco sucesso ou completo insucesso noutros, entre os quais se incluía Portugal.

A segunda etapa do estudo (que incluiu também o nosso país entre os catorze seleccionados) visava o levantamento pormenorizado sobre a utilização e organização dos centros e dos respectivos materiais. Quanto a este último aspecto, foram identificados cinco problemas fundamentais: falta de pessoal qualificado, falta de verbas, atitude dos professores (necessidade de mudança de atitude), falta de equipamento e de recursos, distância e falta de informação sobre os recursos disponíveis (em Galvão, 1991).

No que respeita a esforços anteriores mais próximos do domínio da criação de centros de recursos, podemos remontar-nos já à época de Veiga Simão. Neste contexto, foi nomeado um grupo de trabalho, que incluía elementos do GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento), Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário e ITE (Instituto de Tecnologia Educativa), tendo o Ministério da Educação levado a cabo diversas reuniões com diversos representantes da OCDE (1973-1975).

Em 1976, o Dec.-Lei nº 659/76 de 3-8, cria o INIP (Instituto de Inovação Pedagógica), cujo período de funcionamento se limitou a um mês. O objectivo do Instituto seria o de apoiar a inovação pedagógica, através da formação de professores e da produção de instrumentos de apoio. O mesmo decreto previa a

formação de CRAPS (Centros Regionais de Apoio Permanente), mas estes centros são entretanto extintos. O Dec.-Lei nº 676/76, de 31-8, repõe o ITE e extingue o INIP.

Com a criação da Profissionalização em Exercício, em 1979, surgem os CAPS (Centros de Apoio Pedagógico) que, de algum modo, tentavam dar resposta a necessidades de produção de materiais de apoio pelos professores.

Em 1985, com a criação do projecto Minerva, as escolas são alvo de alguns incentivos no campo da utilização de novas tecnologias, o que favoreceu, de certo modo, não só a preocupação com a criação de novos espaços nas escolas, como também a necessidade de repensar as tradicionais práticas pedagógicas.

Após a primeira referência oficial às mediatecas escolares, no artigo 41º da Lei de Bases do Sistema Educativo (como anteriormente apontámos), a grande medida que finalmente assume ser necessária uma transformação gradual das bibliotecas escolares em mediatecas, surge no âmbito do concurso integrado no programa PRODEP, lançado pelo Ministério da Educação, de 1989/90 a 90/91. Tratava-se de um programa que tinha por principal objectivo a implementação de uma rede de mediatecas escolares, tendo em conta que "a Reforma Curricular em curso aponta para novas condições de ensino/aprendizagem, devendo a escola preparar-se para fornecer ao aluno os métodos e os meios necessários ao controlo progressivo da sua autonomia. As actuais bibliotecas escolares respondem às necessidades de uma organização pedagógica que tende a ficar ultrapassada"(Mediatecas Escolares - Concurso PRODEP - 5/ 91, Circular nº 71/90 de 15/10/90).

Entre as várias críticas feitas ao programa, está a assunção prévia de que todas as escolas possuíam à partida uma biblioteca na verdadeira acepção do termo, o que de facto não acontecia. Seriam também desconhecidos, entre outros aspectos, a própria definição do conceito, objectivos a que se deveriam propor, possibilidades e modos de contribuição para a transformação do processo educativo, aspectos a integrar sobre o assunto na própria formação de professores, a formação a dar aos gestores dos projectos, que ligação as mediatecas poderiam estabelecer com o Projecto Educativo de Escola, para não referir outros assuntos de ordem mais prática, dos quais apenas salientamos o conhecimento sobre os materiais a adquirir.

Segue-se um "Programa Especial de Apetrechamento das Escolas do Ensino Básico e Secundário (constituído por quatro Sub-programas: Minerva, Mercúrio, Biblos e Laboratórios) , que "pretende assegurar a política de apetrechamento iniciada em 1988" e dar resposta a necessidades não contempladas, tais como "verbas destinadas à formação de recursos humanos" (Despacho 175/ME/91 de 29 de Outubro).

Segue-se o Concurso PRODEP Nº 6/91, destinado a escolas do Ensino Básico e Secundário, e que tem por objectivo a criação de centros de recursos de

apoio à actividade dos professores e das escolas, numa perspectiva de racionalização dos meios disponíveis e de complemento aos apoios à actividade educativa dos estabelecimentos e dos agentes de ensino e de educação (documento orientador para os centros de recursos).

A utilização do termo "centro de recursos", em associação a uma situação em que se privilegia a actividade dos professores e de outros agente de ensino e educação, parece demarcar-se do contexto em que se inscreve o termo "mediateca", o que conduziu a algumas interrogações por parte dos responsáveis pelos projectos e, de um modo geral, por parte das escolas. No entanto, nada viria a distinguir os conceitos, excepto se analisada a sua origem. "Mediateca" estaria mais ligada ao termo francês *médiathèque* e "centro de recursos" ao termo de origem anglo-saxónica *resource centre*. Qualquer deles, e poderíamos ainda acrescentar-lhes "centro de documentação e informação", "centro multimédia", "centro media", designam uma realidade semelhante.

Colocam-se, entretanto, outras perguntas, entre as quais, o modo como será estabelecida a ligação entre as escolas parceiras, e surgem as naturais questões que se prendem com a ideia de ser esta mais uma medida de carácter administrativo, que visaria resolver algumas questões do nosso Sistema Educativo e, em simultâneo, seguir orientações vindas do exterior.

Entretanto, é criado, através do Desp. 113/ME/93 o "Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino", definido como um "sistema de incentivos à qualidade da educação, (...) sistema articulado de medidas de apoio a profissionais da educação, a equipas de docentes, a estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário e a comunidades educativas" (despacho referido). Este sistema de incentivos visa "a) reconhecer as dinâmicas de renovação e inovações locais", "b) apoiar as iniciativas pedagógicas das escolas", "c) recompensar os profissionais da educação que mais se empenham na renovação pedagógica", "d) fomentar a criatividade e a inovação de pessoas e organizações, "e) possibilitar a emergência de redes de comunicação e a partilha de projectos e de experiências" e finalmente "f) apoiar as escolas mais carenciadas de recursos".

Como é dado ver, não estando directamente ligado ao desenvolvimento de centro de recursos, este sistema de incentivos, como a própria designação indica, poderia através das acções que prevê, constituir um forte impulso neste domínio, particularmente nos casos em que o centro de recursos surgia associado ao projecto educativo de escola. Destacam-se a este nível as Medidas 2 e 5, a primeira promovida pelo Instituto de Inovação Educacional, a segunda da competência da Direcção Regional de Educação.

A "Medida 2 - concurso nacional de projectos centrados nas escolas «Inovar Educando, Educar Inovando», reconhece, entre outros aspectos, a necessidade de "Incentivar a criatividade e dinamizar a participação/acção dos agentes do sistema educativo, [bem como] promover a inter-relação entre a inovação, a formação e a investigação"(despacho citado).

A "Medida 5 - desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos em áreas prioritárias", reconhecendo a importância da ideia de projecto, aponta também para a importância de criar igualdade de oportunidades para que todas as escolas possam desenvolver com equidade as suas potencialidades educativas. Quanto ao projecto educativo diz ser "um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados" (despacho citado).

Em 29 de Outubro de 1996, é lançado o Programa Nónio - Século XXI (Desp. 232/ME/96). Sendo, "antes de mais, uma homenagem ao grande matemático, geógrafo e pedagogo que foi Pedro Nunes" (despacho citado), o Nónio assume-se como "um instrumento de medida de grande precisão. É assim um símbolo de rigor e de melhor conhecimento da realidade que nos cerca" (despacho citado).

Reportando-se ao Projecto Minerva, sublinha novamente as potencialidades das tecnologias, enquanto "meios facilitadores e potenciadores de processos de ensino e aprendizagem". O Programa Nónio parte da mesma base do Projecto Minerva, visando ampliar a experiência realizada, através do apoio de outras instituições, em particular das instituições do ensino superior, a escolas do ensino básico e secundário.

O referido programa prevê a introdução de novas tecnologias na educação, designadamente em cooperação com o Ministério da Ciência e da Tecnologia, a formação contínua de professores, a produção de software educativo e o incentivo ao efeito de rede e cooperação internacional, visando um desenvolvimento gradual mas contínuo que permita afirmar nas escolas uma modernização no sentido do rigor, da qualidade e da autonomia.

Estruturado em quatro sub-programas (I - Aplicação e Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educativo; II - Formação em TIC; III - Criação e Desenvolvimento de Software Educativo; IV - Difusão de Informação e Cooperação Internacional), releva a evidência de alguns aspectos (Decreto referido):

- o reconhecimento do imperativo, dadas as características da sociedade actual, da "criação de centros de referência que incentivem a qualidade e a excelência";

- o reconhecimento de que a "igualdade de oportunidades obriga à recusa de um nivelamento por baixo";
- a consciência de que "só assim combateremos o efeito de periferia, tão nítido numa sociedade como a portuguesa".

No mesmo ano, em Setembro de 1996, é nomeado, por despacho conjunto do Ministro da Educação e do Ministro da Cultura (Nº 184/96), o Gabinete para a elaboração e execução de um programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares, com o objectivo de criar "bibliotecas escolares entendidas como centros de recursos educativos multimédia".

Para o efeito foi lançada uma ficha de avaliação da situação das escolas a este nível - "Ficha de Caracterização da Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos". Este trabalho surgiu na sequência do relatório referido anteriormente (Documento de Trabalho - Rede de Bibliotecas Escolares) sobre a situação em causa.

Refere o documento nos "Princípios Gerais", entre outros aspectos que: "qualquer medida destinada a desenvolver os meios disponíveis de acesso à informação na escola, bem como a capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos, deve ser vista sempre como uma inovação pedagógica à escala de todo o estabelecimento de ensino. Só pode ser concretizada se se traduzir em mudanças quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica), quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho)" (documento citado, p. 14).

Entretanto, têm vindo a desenvolver-se com sucesso programas que visam estabelecer a ligação entre professores e alunos por toda a Europa. Estas experiências desenvolvem-se com recurso a suportes multimédia e utilizam a Internet como meio de comunicação privilegiado.

Trata-se de projectos europeus multilaterais assentes numa forte componente tecnológica que permite desenvolver novas competências técnicas e pedagógicas, com fortes implicações educativas. No âmbito destes trabalhos destacam-se programas como o "Socrates", o programa de acção da Comunidade Europeia para a cooperação no domínio da educação, adoptado em 14 de Março de 1995. O Programa contempla sete áreas, entre elas a do Ensino Escolar ("Comenius"), cujas acções se encontram, em muitos casos, integradas em dinâmicas pedagógicas ligadas a centros de recursos do ensino básico e secundário. O Programa tem por objectivo geral "apoiar a melhoria qualitativa e quantitativa da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, reforçando a cooperação europeia e facilitando o acesso ao

leque de possibilidades de aprendizagem que se perfilam na União" (documento citado).

Mais recentemente, no âmbito do Programa Nónio, é lançada a atribuição de certificação ENIS - European Network of Innovative Schools. Refere-se em documento da responsabilidade do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, datado de Setembro de 1998, que "o Ministério da Educação, através do Programa Nónio Século XXI e da European Schoolnet, está a proceder ao reconhecimento das boas práticas educativas no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação". A finalidade é a de conceder um certificado às escolas que tenham procurado responder aos desafios da Sociedade de Informação, pela integração no seu quotidiano destas novas tecnologias. Após uma primeira triagem, de acordo com indicadores aferidos a nível europeu e nacional, as escolas seleccionadas podem candidatar-se à certificação e passar a integrar a Rede Europeia de Escolas Inovadoras.

Com data de Fevereiro do mesmo ano do documento da iniciativa de certificação das escolas com boas práticas reconhecidas no âmbito das Tecnologias de Informação e Educação é enviada às escolas uma publicação (Brás, 1998), elaborada no Departamento de Gestão de Recursos Educativos (DEGRE) do Ministério da Educação, no âmbito do programa Rede de Bibliotecas Escolares, que, na "Nota de Apresentação" assinala ter como principal objectivo "apoiar as escolas na elaboração do seu próprio projecto de adaptação de instalações para o funcionamento de bibliotecas escolares, entendidas como centros de recursos educativos multimedia" (Brás, 1998, p. 5). Apesar de, na referida publicação, estar inscrita a nota de que as opiniões expressas "são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do DAPP ou do Ministério da Educação", e não querendo questionar o mérito da publicação, consideramos pertinente comparar o âmbito do seu principal objectivo com o do enunciado no documento anterior. Podemos então concluir que grande é o desequilíbrio ao nível do desenvolvimento dos centros de recursos e das escolas, se partirmos do princípio de que para podermos começar a responder ao desafios da sociedade da informação e comunicação e procurar concretizar "boas práticas educativas" com recurso às modernas tecnologias, há no mínimo que ter escolas apetrechadas e aptas a fazer dos recursos uma boa utilização.

Ambiguidades deste tipo poderão associar-se ao conceito de "sociedade de informação", ele próprio, como assinala Canário (1994) polémico e não isento de ambiguidades "sobretudo ao induzir a ideia de uma relação causal entre as novas tecnologias e as mudanças de natureza social" (pp. 13-14).

2.2. Os Centros de Recursos na Sociedade da Informação e a sua Projecção Pedagógica e Sócio-educativa

No período do pós-guerra, o avanço tecnológico processou-se a um ritmo surpreendente. Daí até aos tempos modernos foi um salto, e fala-se actualmente já numa era digital, que marcará definitivamente o século que se aproxima. Também a escola não pode permanecer indiferente aos avanços da técnica e das tecnologias.

Fala-se, entretanto, na sociedade cognitiva, e já se avançou com o termo "revolução digital". Há quem diga estarmos no limiar de uma nova era, tão ou mais marcante do que a que decorreu da revolução industrial. Admite-se a terciarização no domínio do mundo do trabalho, que irá levar-nos a uma diversificação da produção relativamente à da era industrial. Reconhece-se a capacidade de acumulação do conhecimento em vez da acumulação do capital.

De tal forma se encara a pertinência das grandes mudanças impostas pelo avanço tecnológico e dos meios de informação e comunicação, que o Livro Branco para a Educação da responsabilidade da Comissão Europeia (1995) considera o "advento da sociedade de informação" entre os três "choques motores", a par da "mundialização das trocas", e a "aceleração da revolução científica e técnica".

Mas o período actual pode vir a ser potenciador de oportunidades fascinantes ou de grandes riscos. Coloca-se-nos de imediato o problema que acompanha a ideia da rápida discrepância entre os que são capazes de conceber, porque são capazes de interpretar, e os que apenas utilizam, porque não sabem fazer outra coisa. E sendo o desenvolvimento humano "um processo de alargamento das escolhas das pessoas [e podendo estas] ser infinitas [e] mudar ao longo dos tempos" - no domínio do político, económico, social e da própria criatividade e autorespeito pessoal e garantia dos direitos humanos - há que considerar a hipótese da "frustração humana" (Relatório para o Desenvolvimento Humano, 1995, p.11). É que uma coisa é a formação das capacidades humanas, em termos de saberes e qualificações; a outra é a utilização que cada um pode fazer dessas capacidades, qualquer que seja o seu objectivo.

Complexo é o que se pede à educação, pois é-lhe atribuído um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, particularmente à medida em que se vão delineando as exigências da nova sociedade cognitiva.

Do ponto de vista da aplicação das novas tecnologias à escola, devemos considerar a importância que podem deter a nível pedagógico, mas não devemos sobrevalorizá-las, estando, no entanto, atentos a que supõem novos métodos de trabalho e o desenvolvimento de novas competências. Devemos assim valorizar o

seu papel, admitindo poderem "atingir objectivos pedagógicos, que não seriam realizáveis com meios clássicos" (Relatório para o Desenvolvimento Humano, 1995, p. 29). Por outro lado, devemos igualmente considerar que, e de acordo com o relatório citado, perante os "educadores selvagens" que são os grandes meios de comunicação de massas e que serão, em breve, as grandes redes informáticas, "a cultura literária e filosófica" desempenha o mesmo papel. "É ela que facilita o discernimento, desenvolve o sentido crítico do indivíduo, inclusivé contra o pensamento dominante. Pode proteger o indivíduo contra a manipulação, permitindo-lhe decifrar a informação que lhe chega" (p. 28). Também a cultura científica deve ser incentivada, não nos moldes da supremacia que lhe era tradicionalmente atribuída, mas na qualidade de ajudar a pensar em termos de sistema e a procurar compreender correctamente o significado das coisas (Relatório para o Desenvolvimento Humano, 1995).

Actualmente aceder à informação rapidamente e com a capacidade de saber seleccioná-la torna-se, como vimos, cada vez mais importante. Mas, o que convém sublinhar a este propósito, é que não é suficiente pormos à disposição dos alunos um manancial de informação e permitir-lhes o acesso a uma grande variedade de meios. É preciso criar neles o gosto por aprender e fazê-los perceber que o facto de terem muita informação disponível, não significa imediatamente aceder ao conhecimento, porque isso implica um esforço pessoal de selecção do que é importante, e exige atenção, vontade e compromisso com o saber.

O que releva do uso das tecnologias de informação e comunicação é que o acesso à informação é mais rápido e pode ser mais mobilizador. O problema principal coloca-se a nível de sabermos seleccioná-la, o que também pode constituir um obstáculo ao saber (nível cognitivo) e ao conhecimento (nível cognitivo-afectivo). Convém, entretanto, distinguir saber e conhecimento. Devemos igualmente considerar o que os distingue da informação.

Para Legroux (1981), o saber é do domínio do "ter" e explica que muito do que se aprende acabe por cair no esquecimento, porque não é confrontado com outras experiências a nível mais profundo; o conhecimento é do nível do "ser". Um dos aspectos que importa sublinhar relativamente à informação é, que sendo ela exterior à pessoa, constitui um suporte do conhecimento. Essa informação é transformada, através da experiência pessoal de cada um. Podemos entender por informação tudo aquilo que pode dar sentido e valor à construção do conhecimento, o que numa perspectiva de escola, se traduz na possibilidade de colocar à disposição dos alunos todos os instrumentos que lhes permitam, através da informação chegar ao conhecimento. Mas não é fácil definir " informação ".

Generalizou-se a ideia de que os jovens se "relacionam" tão bem com a Internet, porque a interacção com ela se aproxima mais do real. Este ponto de vista deve ser considerado. Se observarmos um grupo de alunos que numa situação de intercâmbio cultural com um outro país da Europa troca as suas ideias por essa via, compreenderemos que nesta situação não há lugar a grandes decepções, à excepção das que advêm da deficiente utilização ou funcionamento dos equipamentos.

Do mesmo ponto de vista, um livro só tem significado se os olhos se encontrarem com ele e se entre ele e nós existir alguma relação. A informação que ele contém pode não ter qualquer significado, enquanto não fôr transformada pelo sujeito que com ela se confronta. Neste caso, se utilizada e transformada pela experiência, poderá ser transformada em conhecimento.

Como equacionar então o grande incremento dado à informação facultada pelas modernas tecnologias, por si só tão atractivas, e a informação oferecida pelos meios tradicionais?

O conceito de aula tradicional, em que o professor é o centro, tem vindo progressivamente a alterar-se. Na procura de novas soluções, vão-se encontrando propostas alternativas, que, podendo não significar verdadeiramente alteração das práticas, correspondem pelo menos a uma diversificação dos meios e de estratégias.

Frequentemente pensa-se que utilizar um novo recurso - caso dos audiovisuais e meios informáticos - significa inovar, quando, por vezes, aquilo que muda são apenas os meios. Neste caso, espera-se demasiado do meio, enquanto recurso.

Pode acontecer que a esta situação esteja subjacente uma tentativa mal programada de equipar a escola com tudo o que significa novos recursos. Trata-se dum princípio que acaba por desapontar os que o preconizam e, em geral, toda a escola, que passa a utilizá-los com alguma reserva (a esta situação estão subjacentes razões de tipo organizativo, para utilizarmos a definição de Galvão, 1992, p.110).

Em outros casos, entende-se que os meios devem servir uma concepção global de currículo, o que leva a que a mínima discrepância entre os meios disponibilizados pelo centro de recursos e os princípios dos programas de renovação pedagógica, conduza os projectos ao fracasso (aqui deparamo-nos, segundo a mesma autora, com razões de tipo pedagógico).

Existem ainda situações, em que os meios e os métodos associados aos centros de recursos são encarados como mais motivadores, num contexto tradicional de aprendizagem. Nestas circunstâncias, o professor limita-se a utilizar meios, que, não se destinando directamente a fornecer dados, sustentam a comunicação

tradicional na aula sob a capa de um processo inovador (trata-se, de acordo com a autora citada, de razões de carácter didáctico).

Do nosso ponto de vista, nos casos em que estas razões se conseguem conjugar, a par de um projecto bem articulado, preferencialmente integrado num projecto educativo de escola, podemos dizer que ao centro de recursos estão garantidas potencialidades acrescidas. O projecto de escola é aqui "entendido como o instrumento de gestão estratégica que materializa a definição possível, e adequada ao contexto, do interesse e do consenso colectivos" (Canário, 1992a, p.185).

No novo quadro da educação na sociedade actual, novos desafios se colocam aos professores, "pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação" (Delors, 1996, p. 25). Daí que os professores não possam continuar a trabalhar isolados e indiferentes ao novo contexto. Sublinhamos assim que a educação só poderá ganhar uma nova dimensão, se tivermos em conta a importância da comunicação multidireccional de todos os participantes do processo educativo.

Será este o tema central do próximo capítulo.

Nota Conclusiva

Orientaram a análise deste capítulo os seguintes aspectos:

A natureza da relação educação-desenvolvimento, coloca o homem no centro do desenvolvimento e é nesse sentido que deve implicar-se a educação, como meio capaz de o promover, favorecendo assim o próprio homem, o seu bem-estar e o seu progresso social.

As novas tecnologias são frequentemente encaradas como determinantes no contexto das mudanças qualitativas a nível social e o crescimento exponencial da informação está relacionado com as novas tecnologias. Daí que seja determinante facilitar o acesso vasto e diversificado à informação. A escola não pode alhear-se desta situação, devendo igualmente preocupar-se com a necessidade de facilitar o desenvolvimento de competências associadas à capacidade de utilização da informação.

A ideia de educação permanente funda-se na de aprendizagem ao longo da vida, o que vem reforçar a importância de sabermos utilizar e rentabilizar a informação. É neste sentido que poderemos igualmente encarar o alargamento das capacidades humanas.

Esta situação supõe mudanças de natureza pedagógica e a consciência de que essas mudanças supõem, por sua vez, mudanças a nível organizacional, pelo que não pode ignorar-se o papel determinante dos participantes da acção educativa e em particular dos professores.

CAP. 2 POTENCIALIDADES DOS CENTROS DE RECURSOS NO CONTEXTO DA MUDANÇA NA ESCOLA

Nota Introdutória

Sabendo-se que o nosso tempo é de mudança, consideramos importante reflectir sobre ela, tendo em conta o nosso problema. A questão que se levanta neste capítulo é então procurar compreender como se inscreve a escola neste novo contexto e que capacidade tem a escola enquanto organização para se adaptar à mudança, como se enquadra o centro de recursos no contexto da mudança na escola, enquanto inovação que pode significativamente influenciá-la e contribuir para a sua transformação.

1. Breve Reflexão sobre a Mudança

As nossas construções da realidade são suportadas por um conjunto de quadros de referência, no interior dos quais planeamos, explicamos, conceptualizamos e agimos. Estes quadros de referência são passíveis de alteração a qualquer momento. Como Beare & Slaughter (1993) sublinham, cada um de nós tem o poder de recriar o mundo pela renegociação ilimitada das suas percepções, das suas crenças e dos significados que vai construindo. Daí que nos identifiquemos, num dado momento, mais com este ou aquele paradigma que, nesse momento, exprime a nossa compreensão da realidade, e possamos vir a abandoná-lo. A importância das nossas crenças no modo como encaramos a realidade tem expressão na perspectiva enunciada por Weick (1976, 2, 3, citado em Beare & Slaughter, 1993, p. 84): "I'll see it when I believe it" como reverso da asserção comum "I'll believe it when I see it".

A palavra paradigma ganhou grande divulgação com Thomas Kuhn em "The Structure of Scientific Revolution (1982). Sendo encarado como uma sequência partilhada de assunções acerca do modo como a realidade é construída, o paradigma surge a partir da nossa "contemplação" do mundo. Os paradigmas podem, assim, ser entendidos como "sistemas de símbolos" que expressam o nosso modo de ver (Beare & Slaughter, 1993, p.84). Contudo, os paradigmas também podem fazer-nos

incorrer em alguns erros. Por um lado, assunções e realidade, por vezes, nada têm em comum, sendo o risco acreditar que correspondem à realidade. Por outro lado, ainda que sejamos capazes de "ver" para além delas, nem sempre nos é fácil modificar os nossos comportamentos. É deste modo que os paradigmas também podem limitar o que vemos (Weick, 1976, referido em Beare & Slaughter, 1993, p. 84).

A capacidade de mudar implica então uma gestão do nosso mundo simbólico e deve partir do pressuposto de que a primeira assunção que importa explorar e testar é a de "realidade" (Shipka, 1996, p. 47). A relação entre o que me é dado "ver" e as acções que tomo desenvolve-se segundo um processo de inferência progressiva que Shipka (1996) representa sob a forma de uma escada (Figura 1).

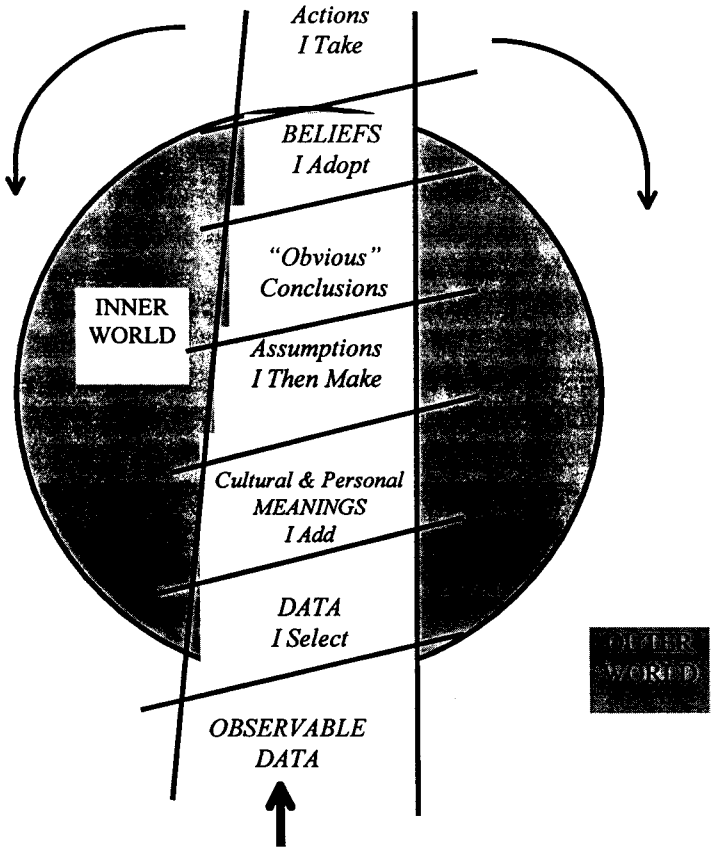


Figura 1 - *Ladder of Inference* (extraído de Shipka, 1996, p. 131)

Esta perspectiva reforça a ideia de que sendo a informação exterior à pessoa, é transformada, através da experiência pessoal de cada um. Ao ser-lhe atribuído um sentido, favorece a construção de uma determinada leitura da realidade e assim a apreensão, a avaliação, e a explicação das situações e conduz a determinados modos de estar e de agir.

Vem a propósito citar De Ketelle, que, desta forma, define as representações: "sínteses mentais de informações, mais ou menos carregadas afectivamente, que a pessoa constrói mais ou menos conscientemente, a partir do que ela própria é, do que foi, e do que projecta e guia o seu comportamento" (em Almeida, 1991, p. 134).

Almeida (1995) analisa os conceitos de representação e de concepção, encontrando analogias entre eles (tal como para o conceito de crença). Detendo-nos no conceito de representação e no de concepção, pode dizer-se, de acordo com autora, que nos dois casos se salienta a dimensão individual e simultaneamente social da sua génese, sendo as representações e as concepções concebidas "como o processo e o produto de uma actividade mental que se desenvolve na interacção e comunicação entre o mundo individual e o mundo social"; ambas funcionam como "grelhas de leitura da realidade" e "intervêm no processo de construção e de transformação do saber e possibilitam a antecipação dos actos e condutas dos próprios sujeitos e dos outros" (p. 132-133).

A capacidade de pensarmos sobre o nosso próprio pensar e sobre o nosso próprio conhecimento pode levar-nos à revisão das nossas concepções e a construir novos modelos de referência para uma determinada situação. Cada indivíduo tem assim possibilidades de se transformar. Shipka (1996) salienta a importância da (re)construção do nosso mundo simbólico com base na nossa própria experiência e na experiência de vida com os outros: "Those who can discern the significant and who can build symbols out of the fabric of their own and others' lives are apprehending life deeply, and are in the process of becoming significant human beings" (p. 84).

Shipka (1996) sublinha que a capacidade de pensarmos sobre nós próprios, as nossas concepções e as nossas práticas, se pode traduzir num verdadeiro processo formativo, não só a nível pessoal, como também eventualmente a nível do sistema. Quando alteramos os nossos modos de ver, os nossos acordos e as nossas práticas, os sistemas também mudam. As organizações correspondem ao conjunto de acordos que vamos estabelecendo. Assim sendo, quando ocorre uma transformação no nosso modo de pensar, a organização aumenta a capacidade de mudar. Neste contexto, a mesma autora (1996) sublinha as possibilidades que cada um tem de mover acções que implicam o nível do individual e do social:

> many people who put forward these reconceptualisations, or new proposals, would perhaps not think of themselves as involved in futures. Yet that is just what they are

> involved in, for in elaborating possible solutions they are setting up possibilities which invite individual and social responses. (p. 136)

A aquisição de conhecimentos, capacidades e comportamentos que a mudança supõe não deve então ser encarada segundo uma lógica de adaptação, mas como apropriação de competências no sentido de "saber transformar-se" e "saber transformar". O acesso a um patamar próximo da transformação prevê a necessidade de tempo, a reestruturação dos projectos sempre que necessário e a partir da reflexão e da sua avaliação constante (Shipka, 1996).

A tendência para acreditar que o que é importante é convencer, formar e educar para a mudança, difundindo ideias e métodos, associa-se à ideia de transposição de modelos ou esquemas conscientes de acção. Mas, tal como Benavente (1987) faz salientar, as práticas não são simples aplicações metodológicas e instrumentais, sendo condicionadas por diferentes variáveis: condições materiais e simbólicas, sociais e institucionais. Também Perrenoud (1994c) sublinha que a prática nunca corresponde à concretização directa de receitas, de modelos ou de esquemas conscientes de acção, sendo mais o resultado da modificação dos constrangimentos e das possibilidades objectivas, do que da difusão de métodos.

Fica assim claro que as exigências de mudança vão criando novas exigências, e que ninguém melhor para avaliá-las do que aqueles que trabalham todos os dias no contexto a que elas se dirigem.

Dada a aceleração dos processos que envolvem a mudança e o crescimento exponencial das expectativas que arrastam consigo, nem sempre é fácil à escola cooperar com ela. É neste sentido que Beare and Slaughter (1993) escrevem:

> meanings, values, commitments and understandings have become less certain, more fluid and dynamic then perhaps, they once were. Changes which once may have spanned centuries are now taking place in a few years. Since few schools were established with the express purpose of mediatig change, it is not surprising that they find it hard to cope. (p. 137)

Não cabe à organização escolar planificar pormenorizadamente a acção de todos os professores, mas procurar que os actores individual e colectivamente se vão apropriando da ideia de que é necessário transformar, compreendam essa necessidade e com ela se identifiquem, no quadro dos constrangimentos e possibilidades efectivas da organização.

2. A Problemática da Mudança na Organização-Escola

Referindo-se ao horizonte de influência da palavra "mudança", Glatter (1992) cita Burton Clark (1983) que a encara numa perspectiva que importa sublinhar no contexto do nosso trabalho: "A mudança é o assunto mais obstinado nas ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical" (p. 161).

Outra referência importante para o nosso trabalho relaciona-se com a ideia que Glatter (1992) põe em evidência, citando o teórico norte-americano das organizações, James March (1984), de que "as organizações mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais" (p. 22).

Glatter (1992) chama-nos a atenção para o facto da mudança não implicar uma planificação deliberada, que assiste ao termo inovação como aperfeiçoamento (do inglês "improvement"), excepto se a qualificarmos de "planificada" (p. 144).

A ideia de sistema em contexto educativo deve situar-nos numa perspectiva de complexidade, distante de uma noção de estabelecimento de ensino encarado como unidade administrativa, sendo que o que é suposto ser válido para uma escola, deverá ser necessariamente válido para outras.

Compete ao estabelecimento escolar gerir as situações e "organizar" as decisões que lhe são emanadas do poder central, o que lhe confere uma certa margem de flexibilidade. Contudo, apesar da moderna gestão escolar estar mais atenta às dinâmicas da própria escola, observa-se uma tendência para actuar num paradigma regido pela racionalidade de acções que interpreta a norma e a aplica, numa lógica de pragmatismo e eficácia. Por outro lado, devemos registar que a introdução de uma mudança planificada pelas autoridades escolares significa um desafio ao *status quo* e leva a que os actores avaliem a inovação proposta à luz dos seus valores, normas e hábitos: "Ils répondront positivement dans la mesure où le changement proposé s'accord avec leur façon de penser et leur apparaît conforme à leur definition du bien, du juste, de l'utile" (Gather Thurler, 1994a, p. 21). É este aspecto que nos permite compreender que tomadas de decisão no sentido da mudança, particularmente no domínio das práticas pedagógicas, não passem disso mesmo, de tomadas de decisão. O que explica esta situação corresponde a uma "espécie de aceitação simbólica das decisões" (Glatter, 1992, p. 152, referindo-se a Fullan). Esta característica minimiza o facto de as pessoas serem explicitamente a favor ou contra a mudança. O que parece ser absurdo, ganha sentido, se mantivermos presente que "a necessidade da mudança não se impõe por si própria, tem que ser construída na cabeça das pessoas". Devemos ainda considerar que o

poder organizador "deve ajustar-se às estratégias dos subsistemas e dos indivíduos que fazem parte da organização; uma mudança decidida e planificada, não é, por isso, ainda uma mudança efectiva" (Perrenoud, 1994c, p. 153).

Quando a organização surge verdadeiramente como sistema aberto, admite-se plenamente o carácter sistémico do funcionamento organizacional. Deixa de se sobrevalorizar o poder da organização e da estrutura para se admitir o poder da acção individual e colectiva. Abandona-se a ideia de rigor do sistema e começam a delinear-se as abordagens que contemplam os objectivos individuais.

Este posicionamento assume a existência de uma rede complexa de relações entre os vários subsistemas, por um lado, sendo evidente a necessidade de articulação entre os níveis macro e micro da organização. Por outro lado, sublinha a noção de actor, que procura entender as limitações que lhe são impostas pela própria organização e simultaneamente procura definir o seu lugar, a partir da apreensão do contexto, o que implica não a imitação dos outros, mas a procura de estilo próprio e de autonomia.

Do ponto de vista enunciado por Crozier e Friedberg (1977) e Friedberg (1995), a questão da articulação entre os objectivos dos indivíduos e os da organização, no contexto de uma relação que obriga a negociações constantes, supõe que o indivíduo é antes de mais um actor, que não se encontra confinado a um papel, mas tem também os seus objectivos, tentando mover-se nas zonas de incerteza da organização.

Ao definir o conceito de mudança, Crozier (1977) sublinha a ideia da criação de um novo jogo, criação essa que comporta novas capacidades dos homens. Deste ponto de vista, e no que respeita ao contexto institucional, reconhece-se que o poder não é um algo instituído, mas qualquer coisa que se conquista. Trata-se de uma relação que, a partir do individual, pode constituir-se em redes e circuitos múltiplos que abarcam a acção colectiva. O poder é assim um conceito eminentemente relacional, que supõe a possibilidade de os indivíduos agirem uns sobre os outros, e está então dependente da sua capacidade, para lidarem com a previsibilidade ou imprevisibilidade dos comportamentos dos outros e do seu próprio comportamento.

Segundo Friedberg (1995), o facto de se admitir o poder e os jogos de poder no âmbito da análise organizacional, não implica que "tudo se resuma a jogos de poder, e ainda menos que todos os actores partilhem a mesma obsessão "pelo poder" e sejam igualmente estimulados pelo jogo de poder no seio do sistema de acção" (p. 278). O que se sublinha é a ideia de que o poder levanta questões de incerteza e implica competências, "saberes práticos que permitam controlar incertezas" (p. 281).

A noção de competência, do modo como Friedberg (1995) a considera, surge ligada à de poder, enquanto competência que os indivíduos e os grupos detêm face à realidade, para construírem uma relação com os outros, assumirem trocas, a negociação e a discussão, bem como as oportunidades favorecidas pelo contexto.

A noção de poder não surge assim associada ao bom desempenho, ao dever e à autoridade, mas à incerteza e à negociação, com implicações ao nível do desenvolvimento de competências relacionais. A segurança é importante nas situações em que as redes de relações são complexas, e o poder é assumido com dois sentidos que podem coexistir, isto é, não podendo fugir ao estatuto tradicional, vai ganhando contornos de competência, no sentido de "ser capaz de". Shipka (1996) entende o poder (em termos de "ter poder para"), associado à noção de competência (no sentido de "ser capaz de"), e à ideia de liderança. O poder é, deste modo, não um atributo mas algo que se conquista. Por isso, o poder implica, segundo esta perspectiva, também negociação e estratégia, jogo, bem como uma redefinição progressiva dos nossos "modos de ver".

Shipka (1996) aproxima-o do conceito "well-equipped", que sublinha a capacidade que cada um detém de dar incremento às suas competências, conhecimentos e talentos. Esta situação não põe de lado a ideia de poder, mas dá-lhe uma outra forma, porque o aumento de poder, neste caso, implica também um conhecimento mais profundo de si próprio, acerca do que pensamos e do modo como e porque o pensamos.

De acordo com a autora citada *lead* (liderar) provém da palavra anglo-saxónica *laed* que significa "to set out on a quest, to navigate into the distant horizon" (p. XXVI). Entenda-se por "líder", de acordo com a mesma autora, todo aquele que não sabendo como resolver uma situação, se presta a aprender e põe nessa tarefa o seu empenhamento. "The moment of greatest learning for any of us is when we find ourselves responsible for a problem that we care desperately to resolve. Then we need and seek out assistance. We are ready to learn" (p. XXVI).

Mas a ideia de liderança está largamente associada à ideia de motivação. Grande parte da energia, da satisfação, do empenhamento numa tarefa advém do desafio que ela nos pode colocar e que nos leva a enfrentá-la, a desmontar todas as possibilidades de orientação que a rodeiam, na procura das nossas soluções.

A identificação pessoal com a actividade desenvolvida parece ser mais determinante do que os outros factores. Como assinalam Haasen e Shea, "motivation is at its highest level when people have full responsibility over an activity or task. This means that they must be able to make job-related decisions, to dictate the speed at which they are operating, to change procedures and make improvements, to innovate and be creative" (1997, p. 45).

Cabe aos responsáveis apostar nas capacidades de cada um para liderar, mesmo daqueles que não têm provas dadas, mas para os quais possivelmente faz mais sentido enfrentar novas responsabilidades. "Teacher leadership is less a question of according trusted teachers responsibility for important issues than of ensuring that all teachers are given ownership for a responsibility about which they care deeply. One person's jungle is another person's treasure" (Barth, 1990, p.136).

Dentro de uma organização está reservada aos actores uma margem de liberdade relativa. Por um lado, devemos considerar os constrangimentos decorrentes das estruturas e regras organizacionais, que os condicionam e limitam; por outro lado, devemos atender à possibilidade que todo o actor tem de mobilizar capacidades e estratégias que lhe permitam fazer face aos problemas de cooperação com os outros actores, considerando ainda a sua tendência para o alargamento das suas margens de liberdade.

Qualquer indivíduo transporta a partir do seu "background", determinados níveis de formação e socialização que definem a sua "cultura" própria e as suas apostas no sistema. A autonomia relativamente ao sistema depende em parte destas condições iniciais, mas não é por elas completamente determinada. A margem de manobra dentro do sistema é condição essencial para que o actor desenvolva as suas estratégias numa base de "congruência parcial" (Friedberg, 1995, p.277).

A "cultura" dos indivíduos e o "capital cultural" da organização liga-se à noção de conflito no interior da organização. A primeira é o resultado de uma determinada aprendizagem familiar e social que favorece determinados quadros de referência, "meios conceptuais e uma armadura psicológica" (Friedberg, 1995, p. 285). Situando-nos a nível dos indivíduos, é-lhes reconhecida a possibilidade de utilização de "ferramentas culturais que lhes permitem dominar as consequências afectivas da relação com o outro" (Friedberg, 1995, p. 285). Segundo o mesmo autor, este processo está sujeito a múltiplas variações, porque há a considerar as diferenças de natureza colectiva, marcadas pelas "estruturas de acção colectiva, ou mais geralmente, pelos constrangimentos materiais, estruturais e sociais que circunscrevem num dado momento os campos estratégicos dos indivíduos e caracterizam os jogos em que eles participam" (p. 286). Podemos considerá-los como campos de aprendizagem, na medida em que podem favorecê-la, pelo facto de condicionarem a aquisição de novas capacidades relacionais, favorecendo-as ou contrariando-as.

A tendência para assumir uma "cultura" própria da organização, caracterizada pela ideia de mudança e alimentada pelo que Crozier (1989) designa por "tentação do discurso" (citado por Friedberg, 1995, p.283) conduz à criação de problemas específicos no contexto da organização. Esta aposta da influência do discurso sobre

princípios e valores básicos pode conduzir, na perspectiva de Friedberg (1995) a situações de dois tipos: a rejeição, por ser entendida como centralização directiva ou o doutrinamento ideológico, ou vir a criar uma "organização ideologizada", alheia aos próprios disfuncionamentos e à vontade de se pronunciar sobre eles.

Gather Thurler (1994d) salienta que cada escola é diferente de qualquer outra e a sua especificidade própria constitui a sua cultura, da qual depende a sua qualidade e o seu sucesso. Esta cultura é composta por atitudes, crenças e valores que são partilhados no interior do estabelecimento de ensino e que se constitui num quadro de referência, com base no qual cada actor pode aprender e aperfeiçoar-se do ponto de vista profissional. Cada actor tem assim uma história individual e um percurso construído em conjunto com os outros actores. A cultura da organização transporta em si as soluções construídas e partilhadas no seu interior, permitindo aos professores encontrar quadros de referência comuns, contribuindo para dar sentido, suporte e identidade aos professores e ao seu trabalho.

3. Centro de Recursos - Procura de uma Definição no Contexto da Mudança e da Transformação da Escola

Neste ponto não nos importa deter em particular sobre aspectos de funcionamento e organização do centro de recursos, mas questionarmo-nos acerca do funcionamento do centro de recursos no contexto da organização escolar, integrando a dinâmica do centro na da escola e vice-versa, considerando das interacções daí decorrentes as que podem em especial conduzir à transformação da própria escola.

Tentemos uma primeira aproximação à expressão "centro de recursos". Em primeiro lugar, o que é um "recurso" em termos educativos? "Recurso" é, em sentido lato, tudo o que na escola possa servir o processo de aprendizagem. Daí, que possamos considerar recursos os edifícios, os equipamentos, as pessoas e até as acções.

Sob um determinado ponto de vista, reconheceremos os recursos apenas como os meios ou mecanismos que favorecem de uma forma objectiva esse processo de aprendizagem e, de uma forma geral os processos de inovação educativa.

Os centros de recursos têm sido entendidos segundo uma variedade de definições. Repare-se nas seguintes, assinaladas por diferentes autores e referidas em Galvão (1992, pp. 110-111):

- O termo Centro de Recursos diz respeito ao lugar dentro de um centro escolar onde se encontram e são acessíveis a professores e alunos os recursos de aprendizagem, incluindo uma ampla variedade de materiais impressos e não impressos, a necessária equipa e os serviços de um especialista em meios. (Alexander, 1976, p. 1)
- O Centro de Meios Instrutivos é um lugar onde se armazena a mais ampla gama de informação em múltiplas e diversas formas a fim de pô-la ao alcance dos dois actores de instrução: o estudante e o professor. Os estudantes podem ir ao C.M.I. ler, escrever, olhar e construir (...) Em resumo é um lugar onde se armazenam os materiais didácticos. (Beggs, 1974, p. 24, citado por Cerezo Manrique et al., 1986)
- O centro de recursos é um local para estudar e trabalhar e não é somente um lugar onde se armazenam os materiais didácticos. (Geddes, 1974, p. 24, citado por Cerezo Manrique *et al.*, 1986)
- O centro é um lugar onde estudantes e professores, quer de forma independente, quer em colaboração, podem dedicar-se a actividades de aprendizagem tão distintas como discussões, leituras, reprodução de gravações, escrita e análise e produção de materiais instrutivos para serem usados nas aulas. (Grandstatt, 1974, pp. 24 e 25, citado em Cerezo Manrique et al., 1986)
- Um C.M.I. é mais do que uma biblioteca ou um centro de comunicações audiovisuais. É um lugar onde todos os materiais de instrução estão ao alcance do aprendiz e onde este pode usá-los na forma que considere mais adequada. (Fite, 1974, citado por Cerezo Manrique et al. , 1986)
- Uma organização não necessariamente num único espaço físico, que organiza, classifica e controla os recursos apropriados de ensino e/ ou aprendizagem. (Davies, 1975)
- Muitas casas de alunos são hoje centros de recreação e informação, com televisão, vídeo e sofisticados sistemas audio. E muitos lares possuem computadores. Um professor trabalhando num Centro de Recursos bem organizado e bem compreendido, está mais apto a explorar as facilidades do centro para assistir individualmente aos seus alunos, e os seus alunos têm oportunidade de participar não só nas actividades em si, mas também na sua preparação. (Gordon (1977/ 1986)

Através das definições apresentadas, podemos concluir que, no seu conjunto, admitem uma multiplicidade de funções, que dão ênfase, em alguns casos, às metodologias de trabalho que favorecem em ligação à sala de aula, noutros ao facto de o centro de recursos permitir um acesso fácil a um conjunto diversificado de informação que pode ser utilizada de diferentes formas, de acordo com os interesses do utilizador. Algumas definições deixam perceber a ideia de autonomia do aluno facilitada pela disponibilização de recursos variados, apontando para metodologias de trabalho que diferem das tradicionais, privilegiando ainda a relação escola-meio no contexto do centro. As duas primeiras definições remetem-nos para um centro de recursos mais passivo, mas sublinham também as possibilidades de trabalho

oferecidas a alunos e professores. A terceira definição salienta este aspecto, retirando-lhe explicitamente qualquer característica que o possa colocar ao serviço do armazenamento de materiais.

Centremo-nos agora na importância dada aos recursos educativos, numa escola que se quer em mudança. Como Canário (1992a) refere, numa sociedade cada vez mais permeável à mudança, a nível dos sistemas de ensino instalou-se "a ideia de que a inovação custa caro e exige meios" (p. 167). A partir deste pressuposto, desenvolveu-se a convicção de que inovar implica o acesso a recursos suplementares, passando a escassez de recursos a ser encarada como uma justificação fácil para o fraco impacto de experiências tidas por inovadoras (Canário, 1992a, 1994).

Nestes aspectos, reside muita da complexidade que tem enquadrado a criação e o desenvolvimento de centros de recursos, embora devamos admitir que à mudança das práticas assiste a importância de disponibilizar recursos. O que deve equacionar-se não é simplesmente a sua quantidade, mas particularmente a sua "mobilização e utilização", que "podem revestir sentidos diversos e dar lugar a diferentes configurações de escola" (Canário, 1992a, p. 167).

As funções e as possibilidades dos centros de recursos ultrapassam largamente uma relação de causalidade linear entre o acréscimo de recursos por si só, e a possibilidade de alteração das práticas tradicionais. É isto que explica que não seja possível estabelecer uma relação directa entre os recursos disponibilizados pela administração e os resultados objectivos da sua aplicação. O desenvolvimento dos centros de recursos, nos anos sessenta, inseria-se nesta perspectiva, considerando-se que o acesso a informação diversificada em diferentes suportes facilitaria capacidades de aprendizagem orientadas pela autonomia e pela capacidade de pesquisa. O objectivo seria passar de um "«sistema de repetição de informações»" para um "«sistema de produção de saberes»" (Canário, 1992a, p. 176). Este posicionamento pouco veio acrescentar às práticas tradicionais, funcionando o centro de recursos, em muitos casos, como mero suporte das práticas pedagógicas orientadas em torno da aula, ou mantendo-se numa situação de periferia no interior do estabelecimento escolar (Canário, 1992a, 1994).

A orientação a dar aos recursos em termos de alteração das práticas cabe particularmente aos actores, ao nível de cuja acção há a considerar a hipótese de modificação de representações e comportamentos. Nesse sentido concorre a reflexão contínua sobre as práticas e a acção concertada dos actores, capazes de tornar inovadoras situações que são em grande medida administrativas. Gather Thurler (1994d) chama-nos a atenção para o facto de os actores poderem responder positivamente a uma mudança planificada pelas autoridades escolares ou até no

interior da escola, pela direcção ou por um grupo inovador. Ainda assim isso não significa que haja no estabelecimento de ensino nem homogeneidade nem consenso face a esses projectos, apesar dos projectos nascidos no interior da escola serem passíveis de maiores êxitos. É nesta perspectiva que, como a autora sublinha, referindo Fullan (1982), "en fin de compte, le sort du changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font" (p. 21). É igualmente nesta linha que Canário (1992a) escreve:

> A criação do centro representa, do ponto de vista interno, um novo sistema de recursos cujo uso não está pré-definido, e que permanece como *virtual* (Gaillot & Gaillot, 1987). O seu sucesso depende em primeira linha do modo como, em cada caso concreto, os respectivos actores sociais (professores e alunos) vão mobilizar e apropriar-se dele, no quadro do sistema de relações sociais que define a escola como organização. (p. 177)

Podemos afirmar que diversificar meios pode significar diversificar práticas ou simplesmente reforçá-las. Galvão (1992) escreve que "se cada meio exige uma técnica e uma adequação diferenciada à situação de ensino-aprendizagem, então diversificar meios é quase sinónimo de diversificar práticas, embora na realidade não se possa estabelecer uma implicação directa" (p. 117).

Repare-se na última definição de centro de recursos apresentada (Gordon, 1977/1986). Do nosso ponto de vista, esta definição - ao utilizar a expressão "um centro bem organizado e bem compreendido" - remete-nos também para questões que se prendem com o envolvimento da própria organização e em particular dos seus actores, apontando no contexto geral da definição apresentada para as potencialidades do centro a nível pedagógico.

Mais importante do que acumular recursos materiais é então desenvolver acções que organizem e movimentem os recursos de uma escola. E entre eles incluem-se também as vontades, as mentalidades e o comprometimento dos actores e da organização. Também ao nível da formação de professores, o centro de recursos pode ter um papel importante, favorecendo a aquisição dessas competências técnicas e particularmente os processos de autoformação. Nóvoa (1989) sublinha que :

> Num certo sentido a formação de professores (sobretudo a formação contínua) passa menos por uma boa estruturação de formação formal e passa mais (muito mais) pela capacidade de tornar educativas as próprias situações de trabalho, isto é, pela capacidade de reestruturar o funcionamento das organizações escolares de modo a que elas contenham os ingredientes necessários a uma (auto)formação participada dos professores. (p. 18)

Esta preocupação em encontrar condições favoráveis à autoformação dos professores relaciona-se com a importância da criação de situações que favoreçam a interacção de professores na escola, entre escolas e entre elas e outras entidades a elas exteriores. Mas a mobilização das vontades dos professores e a alteração das suas mentalidades com vista à abertura a comportamentos favoráveis à mudança implica um trabalho a nível da criação de condições de diálogo e partilha, dos modos como se programam e organizam as práticas.

Não se deve ignorar a importância da articulação "*objectivos de acção - limitações - recursos*". Esta articulação deve encontrar-se reflectida no "projecto de estabelecimento, expressão de um compromisso colectivo, permanentemente (re)elaborado pelos actores na escola" (Canário, 1992a, p. 175).

Sendo as motivações e o interesse também recursos, há assim que programar também a importância da ideia de pertença à comunidade, que poderá reforçar o sentido dado à colaboração, à tomada de decisão e influenciar positivamente o clima de trabalho.

As situações de diálogo, mais formais, ou menos formais, podem sempre funcionar como ponto de partida para a discussão e o enriquecimento, para a crítica e autocrítica e para o repensar das práticas. Este poderá, por sua vez, ser o ponto de partida para que as trocas se fundem em relações de confiança e para que as pessoas se impliquem. Há, no entanto, que considerar que trabalhar em conjunto não constitui por si só a solução para a transformação das práticas. A este propósito Perrenoud (1994b) refere que "instituir e animar estruturas de interacção e de concertação é, com efeito, um trabalho considerável, que exige energia e pode suscitar conflitos e efeitos perversos" (p. 126).

Uma "cultura de colaboração" (Gather Thurler, 1994d) como modo de relação profissional dominante não é determinada por trocas e partilhas assentes em afinidades individuais ou de grupos, nem definida por imperativos administrativos ou institucionais. Não é também o resultado de colaborações esperadas ou induzidas pela direcção, por grupos de trabalho ou outros colegas.

Para que as práticas individuais e colectivas se transformem em "aprendizagem organizacional" precisam de ser reflectidas e analisadas, confrontadas no contexto das experiências individuais e colectivas e em função de uma reflexão individual e de uma interacção, constituindo-se no objecto de uma "representação negociada entre os membros da organização" (Perrenoud, 1994c, p. 157).

É pela partilha, confronto e discussão crítica das ideias que é possível o reconhecimento de saberes novos e atitudes diferentes, o levantamento de novos problemas que questionem as velhas atitudes, o alargamento, a correcção e mesmo rejeição de teorias, reconhecendo o valor da diversidade. Daí, a importância da

comunicação multidireccional entre todos os participantes de uma acção educativa. Gather Thurler (1994a) escreve:

> Nesta perspectiva animar um processo de aprendizagem institucional, não é apenas ajudar os actores a falarem uns com os outros, a ultrapassarem certas querelas e certos estereótipos que tornam as relações interpessoais tão difíceis. É, sim, ajudar um sistema a reconstruir uma representação da realidade, que torne a mudança possível e desejável. É, sim, reconhecer que a força de um sistema vivo procede da sua diversidade mais do que da sua uniformidade, é permitir e encorajar a comunicação e a valorização de experiências locais.(p. 40)

A este aspecto acresce a necessidade de "um acréscimo de lucidez por parte dos actores sociais na escola, nomeadamente os professores, que lhes permita ter algum domínio sobre as variáveis organizacionais que condicionam a sua vida na organização e que transcendem o seu território próximo (no caso dos professores, a sala de aula)" (Canário, 1992a, p. 185).

Concluindo, importa acrescentar, que o facto de não se privilegiar uma abordagem quantitativa de recursos não implica que se ignore que o acréscimo de recursos pode constituir um factor de avanço no funcionamento do Centro de Recursos e do estabelecimento de ensino, desde que seja encarada a possibilidade de organização diferente dos recursos disponíveis.

O modo como os recursos são mobilizados e encarados corresponde "a um processo de construção social da situação e relaciona-se com a "capacidade dos actores sociais para produzir a escola, enquanto sistema de acção colectiva" (Canário, 1992a, p. 172). A possibilidade de optimização do sistema depende da "leitura" das emergências e constrangimentos, dos recursos e limitações, que pode afastar-se da ideia de uniformização do funcionamento da escola, segundo a qual a determinados estados iniciais deveriam corresponder determinados estados finais, ideia esta rejeitada pelos princípios de equifinalidade (os estados finais não são determinados de forma unívoca pelos iniciais) e totalidade (o todo não corresponde necessariamente à soma dos elementos) dos sistemas. A identidade do sistema está precisamente no modo como se relacionam os diferentes elementos, ou seja, pela forma de organização.

Podemos finalmente afirmar que o centro de recursos pode ser encarado como uma inovação "instituinte" (Canário, 1992a/1994), cujo sucesso não depende de estratégias estruturadas administrativamente nem de estratégias formativas orientadas no sentido da persuasão dos actores. O seu sucesso prende-se em especial com a forma como os actores sociais, em cada contexto particular, se apropriarem dele e em torno dele se mobilizarem, no contexto do sistema das relações sociais que orienta a escola enquanto organização.

O centro de recursos pode avaliar-se como um pólo privilegiado no que se refere à dinâmica das transformações que a escola vai vivendo. As mudanças que vai facilitando movem-se num campo de conflitos em que actores e organização fazem as suas apostas, num jogo que deve subtrair-se a uma lógica meramente administrativa. O que importa aqui sublinhar é a ideia de centro de recursos na linha do enriquecimento e transformação.

Nota Conclusiva

Iniciámos este segundo capítulo com uma breve reflexão sobre a mudança, passando a considerar a problemática da mudança na organização. Seguidamente, tomámos o centro de recursos enquanto sub-sistema do sistema-escola, encarando-o como sistema organizacional, marcado pela acção estratégica de uma grande diversidade de actores, aos quais é reconhecida a possibilidade de determinarem, com uma margem de liberdade relativa, a sua acção organizacional.

A abordagem das concepções e práticas pedagógicas surge-nos associada a esta perspectiva, reconhecendo-se que é impossível debruçarmo-nos sobre as mudanças a nível pedagógico sem ponderarmos simultaneamente as mudanças a nível do sistema social. Sublinhamos assim a importância de as pessoas e os sistemas mudarem em simultâneo, se queremos transformar a escola. Compreende-se deste modo que as mudanças impostas ou sugeridas sejam mudanças virtuais, porque, apesar de poderem mudar as regras do sistema, podem não produzir modificações na organização, não alterando substancialmente o comportamento dos actores.

A dinâmica das mudanças não implica, pois, consenso, mas justifica a negociação entre os vários actores e entre os actores e a organização. Com esse fim, cada actor define as suas estratégias, e, deste modo, se regula a conquista do poder. Os circuitos de poder são múltiplos e diferenciados e o sucesso dos processos que visam a transformação pode estar na articulação dos diferentes poderes e interesses, com vista a um objectivo comum.

Podemos reforçar a ideia de que os processos de mudança não são processos fundamentalmente administrativos, mas se baseiam, pelo contrário, numa negociação entre uma grande diversidade de actores, situados a diferentes níveis, com experiências e vivências próprias, e, portanto diferentes valores e competências. É precisamente esta diversidade que confere às acções educativas o carácter de incerteza e simultaneamente de complexidade. Estando os actores numa organização sujeitos aos mesmos constrangimentos e dispondo dos mesmos

recursos (regularidades a nível macro), podem tomar as mesmas decisões, porque têm referências semelhantes. Contudo, ponderando que esses constrangimentos incitam mais a determinadas acções, o conjunto de interacções (agregação de comportamentos individuais com outros comportamentos) podem fazer surgir estados finais diferentes. A motivação surge no confronto entre a vontade de preservar o que cada um considera ser seu benefício (através de processos de negociação e diferentes estratégias, com base nos recursos disponíveis) e a estrutura formal da situação que sustenta determinadas práticas.

Na educação, cabe aos professores, em particular, escolher uma perspectiva interaccionista, em detrimento de uma visão determinista, de acordo com a qual se esperam resultados específicos a partir de certos efeitos. É esta visão, que associada a uma forte cultura de escola, influencia a possibilidade de mudança. Assim se explica que o que resulta numa escola, não funcione noutra.

Relativamente à importância do centro de recursos no contexto apresentado, destacam-se seguintes aspectos:

- a designação "centro de recursos" é passível de diferentes significações, mas supõe à partida diversificação de recursos; actualmente surge-nos bastante associada às novas tecnologias;

- as práticas inovadoras não dependem tanto dos recursos disponibilizados, mas mais dos modos como estes são utilizados e traduzidos em acção educativa;

- a utilização dos recursos implica uma perspectiva de retradução das práticas, com desvalorização da perspectiva de adaptação dos meios às práticas tradicionais;

- para isso é preciso repensar as práticas, o que se relaciona também com significados que os professores atribuem aos recursos, as possibilidades que lhes reconhecem e com os significados que atribuem à sua acção;

- a introdução do centro de recursos na vida da escola não é pacífica pelas implicações de mudança que detém ao nível das concepções e das práticas da organização;

- a escola detém condições pouco favoráveis à mudança em geral e frequentemente contrárias à modernização tecnológica;

- os professores ou ignoram a importância de se adaptarem às novas situações, ou dividem-se entre a consciência de que essa adaptação é inevitável e a segurança do que lhes é mais familiar;

- assim, a possibilidade de produção de novas práticas depende muito particularmente da experiência pessoal de cada um e da experiência que a escola fôr construindo e do modo como a fôr integrando em novas acções no seu quotidiano e sobre ela continuar a reflectir;

- a possibilidade de renovação das práticas pedagógicas depende das acções individuais e colectivas, sendo impossível planificar uma mudança pedagógica sem considerar os níveis de acção organizacional;

- uma organização diferente das práticas pedagógicas e educativas da escola implica então uma atitude permanente de crítica e de reflexão sobre as práticas por parte dos actores individuais e da própria organização;

- o centro de recursos poderá facilitar essa atitude crítica e reflexiva, conducente à revisão das práticas e à projecção de outras, em função dos meios que disponibiliza, pelas interacções que favorece e pela troca de experiências que facilita, enquanto local de encontro, confronto de ideias, de pesquisa, em interligação no quotidiano da escola.

CONCLUSÃO

O primeiro capítulo iniciou-se com uma breve reflexão sobre a educação e o desenvolvimento e as relações que os cruzam.

Por oposição às crenças desenvolvidas durante os anos cinquenta e sessenta, segundo as quais o crescimento industrial seria o motor do desenvolvimento económico e este o motor do desenvolvimento humano, as duas década seguintes foram fortuitas em interrogações, e o que era claro criou espaço à incerteza. A ruptura com as concepções anteriores marcou o início de uma visão que passou a colocar a tónica no alargamento das potencialidades humanas como contributo para o processo de desenvolvimento.

Passámos, entretanto, a situar-nos na actualidade, em que as relações entre educação e desenvolvimento são marcadamente diferentes das que caracterizaram as décadas da sociedade do pós-guerra. A educação deixou definitivamente de ser um fim a atingir, para passar a ser um meio, na perspectiva da construção do Homem. Por sua vez, o Homem passou a ser encarado enquanto medida da construção do próprio desenvolvimento.

Em seguida, abordámos a problemática da criação e desenvolvimento do centro de recursos no novo contexto social e educativo, detendo-nos nas novas necessidades e exigências criadas pela sociedade da informação e do conhecimento. Neste contexto, sublinhámos que será em definitivo impossível ignorar a importância dos meios de informação e comunicação na sociedade actual e considerámos o lugar da escola e os novos papéis e desafios que se lhe associam. Centrámo-nos finalmente no centro de recursos e nas potencialidades que se lhe reconhecem neste quadro que se caracteriza pela mudança a vários níveis. A possibilidade de transformação da escola inscreve-se neste contexto.

O segundo capítulo centrou-se na mudança em geral e na mudança na organização em particular. Encarámos a escola enquanto organização, para procurarmos compreender as interrelações que cruzam a dinâmica do centro de recursos com a da escola. Os pólos entre os quais procurámos estabelecer uma relação foram a conceptualização organizacional de centro e as práticas que o orientam; a perspectiva foi novamente a da mudança, com vista à possível transformação. Sublinhámos assim a importância dos actores na construção da escola e na definição do centro. Deste ponto de vista, considerámos que as aprendizagens individuais e colectivas desempenham um importante papel nos processos de mudança, pelo que deve atender-se à importância de uma influência

simultânea sobre os contextos e sobre as pessoas. Essa influência deve ser entendida não no sentido da persuasão, mas no da motivação, através de acções que envolvam os participantes em acções comuns e que facilitem a interacção, o diálogo e, deste modo, a partilha.

PARTE II - METODOLOGIA GERAL DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Procuraremos, nesta parte, fazer uma breve reflexão epistemológica, tendo por base os novos paradigmas da investigação e a importância da abordagem sistémica.

Em seguida, propomo-nos contextualizar a opção metodológica, partindo do quadro teórico e do modo como orientámos a problemática, para passarmos a considerar a pertinência do Estudo de Caso aplicado ao nosso estudo.

Centrámo-nos, posteriormente, na definição dos procedimentos que orientaram o trabalho de investigação, isto é, dos princípios fundamentais a pôr em prática e dos métodos a considerar.

CAP. 1. ENQUADRAMENTO DA METODOLOGIA

Nota Introdutória

A tendência que tem vindo a generalizar-se em estudos sobre a educação, admite a conjugação e o carácter complementar de métodos e técnicas, parecendo definitivamente abandonada a ideia de que abordagens qualitativas e quantitativas fazem parte de dois mundos que se opõem. A ideia de que se complementam ganha especial pertinência no que toca à realidade educativa, passando a encarar-se o estudo da escola segundo uma perspectiva que admite diferentes "modos de ver".

O pensamento epistemológico contemporâneo, particularmente na área das Ciências Sociais, abriu espaço a uma nova forma de encarar a relação entre o sujeito, o objecto do conhecimento e o respectivo contexto.

Nesta perspectiva, é, de algum modo, importante reflectir sobre as novas metodologias do ponto de vista epistemológico e da definição do paradigma em que se inscrevem.

A escola, enquanto objecto de estudo, ganha neste quadro uma nova dimensão, mais complexa.

1. Aspectos Epistemológicos

1.1. Contextualização e Quadro Actual

A cultura ocidental tradicional foi largamente marcada por um cunho positivista, assente na elaboração de leis, raciocínios causais de índole determinista, linguagem dita rigorosa, vinculada à Matemática, símbolo desse rigor.

Do ponto de vista epistemológico, o positivismo caracterizava-se por assumir que o cientista poder-se-ia colocar numa situação de exterioridade face ao objecto de estudo, sendo a realidade considerada como um dado, ao qual não estariam associadas referências conceptuais. O conhecimento seria uma reprodução fiel dessa realidade.

Dentro deste quadro epistemológico tradicional, demarcaram-se as metodologias quantitativas, objectivas, baseadas na separação entre sujeito/objecto, teoria/observação e a dicotomia entre objectividade/subjectividade. O que se visava era a explicação causal dos fenómenos e a formulação de leis e princípios (Santos, 1987, 1994).

A era da industrialização tinha definido, nos países ocidentais, modos de vida, em que a racionalidade e a burocratização acompanhavam o ritmo das necessidades de produção e progresso. Após a segunda guerra mundial, a necessidade de reconstrução da economia tinha definitivamente assegurado a prevalência do paradigma positivista, acompanhada pelo surgimento de uma plêiade de cientistas. As teorias económicas tinham em vista, sobretudo, dar resposta a modelos de desenvolvimento económico coerentes; falava-se em engenharia social.

A relação de causalidade linear entre os investimentos na educação e o desenvolvimento económico, que serviu de suporte à teoria do "capital humano" (cuja paternidade é atribuída ao economista Theodore W. Shultz), marcou definitivamente esta época. A realidade educativa era também ela pautada por uma lógica de precisão que procurava responder à da produção industrial e à própria lógica do desenvolvimento (Teodoro, 1994).

Ao nível das Ciências Sociais, procurava-se aplicar-lhes o critério de cientificidade que advinha das Ciências Naturais. Os estudos baseavam-se na recolha de dados de carácter quantitativo, com recurso a técnicas de observação e medida, visando a eliminação de resultados ambíguos. Isolavam-se fenómenos e estudavam-se independentemente dos contextos em que ocorriam. Na linha da tradição positivista, privilegiava-se a elaboração de raciocínios causais de índole determinista, a linguagem dita rigorosa, e a exterioridade do investigador face ao objecto de estudo.

Com a ruptura imposta pela crise da era industrial, particularmente a partir dos anos sessenta, foi necessário encontrar novas estratégias de compreensão da realidade. É assim que a cultura clássica ocidental e o pensamento científico contemporâneo (marcados pelo paradigma positivista) se vêem abalados (ultrapassado o auge da era industrial) pelo facto de não serem capazes de compreender e explicar o mundo, face às mutações determinantes e aos desafios da realidade contemporânea. Havia para o homem actual que repensar a visão do mundo e partir para novas estratégias de compreensão da realidade.

De acordo com Durand (1992), assistimos à emergência de uma nova visão do mundo, que poderá ser uma abordagem, um método de compreensão ou de resolução de problemas complexos, mas possivelmentemais mais do que isso, colocando-se a "questão da inserção desse «novo método» no movimento cultural

da segunda metade do século XX no Ocidente", respondendo possivelmente a "uma necessidade mais profunda" (Durand, 1992, p. 119). Com o objectivo de analisar esta questão, o autor detém-se no exame de quatro das tendências que caracterizam de forma determinante a sociedade actual:

- o aumento da complexidade, na sequência do aumento das interdependências e interacções das sociedades, com o consequente acréscimo de incerteza, incluindo a incerteza ao nível da existência humana, face a determinados fenómenos (progressivas ameaças à vida humana e incertezas a nível sócio-económico);
- o surgimento de novas teorias científicas (teoria da relatividade e a mecânica quântica, as teorias de Gödel e Heisenberg, o desenvolvimento das ciências do caos), que passaram a colocar em causa as certezas da ciência clássica;
- o aparecimento de novos valores a nível cultural, a par do aumento da complexidade (a partir da crise de valores dos anos sessenta, com a destruição de alguns dos pilares da cultura ocidental tradicional: crença ilimitada no poder da ciência e concepção do bem-estar humano fundada em aspectos económicos e materiais);
- as dúvidas sobre a superioridade do modelo ocidental de desenvolvimento.

Entretanto, um novo paradigma vai ganhando forma, privilegiando as relações entre os indivíduos e os contextos em que as suas vidas e comportamentos se organizam. A prioridade está na pessoa, na sua evolução social e pessoal.

A nível da sociologia, Edgar Morin (1984) detém um contributo fundamental na construção do novo paradigma, que coloca o homem mais próximo da natureza e questiona a ciência enquanto verdade inquestionável, conferindo simultaneamente ao homem o verdadeiro valor da sua subjectividade e a possibilidade de permanente construção. O mesmo autor reconhece o conhecimento científico como duplamente contextualizado - enquanto prática científica e prática social.

Popper (1992) defende, entretanto, que a verdade da ciência pode ser incerta, falível, podendo ser refutada.

Santos (1995) sublinha a transição para o novo paradigma científico - o da ciência pós-moderna, que se caracteriza pela "desdogmatização" da ciência. A este propósito refere uma dupla ruptura epistemológica que caracteriza o movimento pós-moderno. Sendo a primeira ruptura uma ruptura com o senso-comum, a segunda ruptura é a ruptura com essa ruptura. O que pretende pôr em causa do ponto de vista

epistemológico é o valor da causalidade, da linguagem rigorosa, apoiada em princípios quantitativos, passando a assumir-se que o investigador não se pode desligar do objecto de estudo, e privilegiando a noção de que a explicação é momentânea e fugaz. O que importa é a compreensão dos processos sociais e naturais, numa perspectiva sistémica e aberta.

No campo das Ciências da Educação, a orientação paradigmática acompanha a das Ciências Sociais. Organizadas em torno de um conjunto diversificado de disciplinas, adoptam na investigação as metodologias e os suportes teóricos das disciplinas que as enquadram.

Assim, a tendência, que tem vindo a generalizar-se em estudos sobre a educação, assume a conjugação e complementaridade de métodos e de técnicas, admitindo que abordagens qualitativas e abordagens quantitativas não estão encerradas em esferas distintas.

A ideia de que se complementam ganha especial pertinência no que toca à realidade educativa. No âmbito do sistema educativo, os estudos baseados apenas em abordagens quantitativas limitam a compreensão da realidade estudada, na medida em que, ignorando o contexto concreto em que ela se situa, se limitam à informação obtida através de dados quantificados. Por outro lado, uma abordagem qualitativa com recurso a dados quantitativos, que a sistematiza e concretiza, pode fazer sentido por facilitar o enquadramento das questões em estudo.

Nesta perspectiva, o que está em causa é uma visão complexa e multifacetada, a partir de abordagens diversificadas, assentes em suportes teóricos multidisciplinares, que conduzam a uma compreensão mais global e profunda dos fenómenos estudados, o que corresponde a uma concepção sistémica da realidade.

A sistémica corresponde a uma nova "visão geral do mundo dos sistemas que nos envolve e reflecte sobre a prática de apreensão desses sistemas" (Durand, 1992, p.51), baseando-se em quatro conceitos fundamentais:

- a interacção, que é a acção recíproca capaz de modificar o comportamento ou a natureza dos elementos do sistema;
- a globalidade, que assume que um sistema é mais do que a soma dos seus elementos, pois constitui um todo que não é redutível à soma das suas partes;
- a organização, conceito central do sistema, define que uma nova organização das relações existentes entre os componentes de um sistema ou indivíduos, produz uma nova unidade, que possui qualidades inexistentes nos seus elementos;

- a complexidade, que, dependendo do número de elementos e do número de relações, define a originalidade do sistema e a riqueza da sua informação.

Durand (1992) reflecte, na apresentação desta nova visão do mundo, uma atitude simultaneamente moderna e prudente. Consciente de que a ciência e as nossas próprias possibilidades de acção são contingentes e limitadas face à complexidade e incerteza do mundo moderno, considera a pertinência do "bricolage sistémico"- procurar melhorar uma situação, sem com isso tentarmos resolvê-la definitivamente, ou melhor, regularizá-la.

Para Shipka (1996), pensar de uma forma holística ou sistémica permite o desenvolvimento de um "campo de visão", isto é, algo que não substitui os "pontos de vista", mas os contextualiza, permitindo-lhes novas potencialidades:

> Holistic thinking is more than strategic thinking, though that is part of it. In thinking systemically you maintain an awareness of how any action you take over here affects every thing else, here, there and into the future. Whenever pressure is applied to change one part of the system, it has an impact on the other parts of that system. (p.157)

Um ponto de vista pode dar-nos apenas uma interpretação limitada, no momento em que o aplicamos, embora possa também fazer a diferença. O que importa é que, se sobre um determinado assunto conseguimos obter diferentes pontos de vista, estaremos a desenvolver um campo de visão ("*a field of view*"), o que à partida nos coloca mais problemas em decidir o que está certo e o que está errado, como acontece, por exemplo, numa situação que implica a resolução de um conflito, mas aumenta o potencial da decisão.

O campo de visão, por outro lado, possibilita-nos aumentar a capacidade de encarar a realidade segundo a perspectiva "não só, mas também" em vez de "ou/ ou" (Shipka, 1996, p.156).

O facto de termos uma perspectiva mais alargada dos problemas, influencia as decisões que tomamos; por outro lado, facilita-nos uma consciência diferente acerca do peso das nossas decisões e das diferenças que elas podem determinar: "Continuously enlarging your picture, your sense of context and your comprehension of complexity increases your understanding of the impact of your decisions" (Shipka, 1996, p.158).

1.2. O Papel do Investigador e dos Participantes na Investigação

Às mesmas situações e acontecimentos são dados muitas vezes diferentes sentidos, de acordo com a nossa leitura do real e a construção da nossa "realidade". O que está em jogo são aspectos cognitivos e aspectos afectivos que traduzem a percepção do real por cada um de nós. Nesta percepção do real estão implicados mecanismos de centração e descentração. Quanto mais apto estiver o sistema-pessoa para olhar para si (centração) e admitir as suas limitações, mais capacidade terá de perceber que existem outros pontos de vista e enriquecer-se com eles, modificando-se (descentração). O grau de capacidade que uma pessoa tem, em determinado momento, de se abrir e interagir com o ambiente, depende do grau de centração que tiver sido capaz de atingir, o que reflecte, por sua vez uma personalidade mais sólida e consistente (Lerbet, 1981).

O estudo da realidade em contexto educativo deve contar com esta complexidade, para além da do próprio objecto de estudo. Esta prende-se com as práticas dos actores em geral, o papel dos participantes na investigação e com o posicionamento do investigador.

Acompanhando a ruptura epistemológica verificada a nível das ciências em geral, e o ressurgimento do papel atribuído às ciências sociais e humanas em particular, passou a admitir-se a impossibilidade de dissociar o sujeito da investigação do seu objecto de estudo. Nesta perspectiva, não existem factos, mas apenas dados, cuja interpretação depende em parte do modo como ele os vai relacionando com o referencial teórico que construiu, e das suas próprias concepções sobre o assunto. Daí, podermos considerar que "o principal instrumento de pesquisa é o investigador" (A. F. Costa, 1987, p. 132). O facto de poder observar no terreno e utilizar abordagens multimetodológicas e multiinstrumentais, facilitam-lhe o acesso a uma realidade, que sobretudo sendo social, se torna assim mais facilmente apreensível. Ao ser-lhe admitida a possibilidade de fazer interferir no seu trabalho a visão do mundo por ele construída, os seus valores, interesses e princípios, estabelece-se uma nova relação no que respeita à sua não total objectividade. Deste ponto de vista, o que podia ser considerado interferência no sentido negativo do termo, passa a ser entendido também como veículo do conhecimento sociológico (Costa, 1986, p. 135).

Outro aspecto importante que se prende com o papel do investigador diz respeito às possibilidade que as abordagens qualitativas lhe facilitam no sentido de poder mais facilmente compreender o comportamento humano a partir dos "significados" que os actores dão às coisas e ao quotidiano. Numa pesquisa estão em jogo não apenas o investigador, mas também os participantes que, ao contribuírem

com as suas visões pessoais, criarão a oportunidade da confrontação entre diferentes visões sobre o assunto, da qual resultará uma leitura da realidade mais rica e mais ampla. Deste modo, poderá privilegiar a análise não só de acontecimentos, mas também de problemas e comportamentos, o que lhe permite uma aproximação aos processos que lhes estão subjacentes.

O contacto próximo com o objecto de estudo confere-lhe a possibilidade de captar o singular, o funcionamento da organização, o formalmente estabelecido e o informal, o instituído e o que se visa instituir, os jogos de poder, as interacções que se vão construindo...

Importa ainda referir que as interacções que o investigador estabelece com os actores e com a realidade que delimitou como objecto de estudo favorecem uma análise de dados dinâmica e indutiva.

Por outro lado, quando o investigador opta por uma abordagem qualitativa, e passa a considerar a pertinência que este tipo de análise admite em termos de escolha e interpretação do essencial da realidade escolhida, não deve perder de vista que deve tratar-se, de igual modo, de uma análise sistemática, à qual devem assistir procedimentos baseados no rigor, ainda que não necessariamente na uniformização. A recolha de dados deve ser por isso criteriosamente orientada e relacionada com o quadro de análise, pelo que, não sendo necessário encontrar evidências que confirmem hipóteses, é indispensável definir um quadro teórico consistente.

Tratando-se de uma análise dinâmica, é sempre possível recorrer a novas vertentes de análise, caso o estudo o justifique no seu processo de construção do conhecimento sobre ele próprio. De acordo com o referido no ponto anterior, há aqui a considerar uma "teoria" explícita que "em vez dum conjunto de pressupostos impensados e incontrolados ... inclui - mesmo que em termos provisórios e permanentemente actualizados - o objecto, o investigador e as relações entre ambos no decurso da pesquisa" (A. F. Costa, 1987, p. 148), e, por outro lado, uma "regulação" dos processos de pesquisa, regulação essa que se orienta "a partir do conhecimento que ela própria vai produzindo acerca do objecto e acerca dos efeitos que nele desencadeia" (A. F. Costa, 1987, p. 148).

Finalmente abordemos a questão do distanciamento do investigador na investigação qualitativa. Cabendo-lhe assumir o duplo estatuto de sujeito na investigação e o de investigador exterior ao objecto e, ao prever a implicação de parte da sua subjectividade, num contexto que ainda admite também a intervenção dos participantes e o contributo das suas visões pessoais, deve o investigador procurar manter o distanciamento necessário, para que a investigação não resulte num somatório de subjectividades, em que acabam por salientar-se as convicções individuais.

Esta orientação não se organiza no sentido de considerarmos a familiaridade com o objecto de estudo um obstáculo epistemológico. Le Grand (1989) reforça a ideia de que o que está subjacente ao problema da definição das metodologias é o facto da investigação implicar uma verdadeira aventura de criação (p. 119), e prossegue afirmando que

> dans une logique dualiste, on a séparé trop souvent imagination créative et rigueur; or il convient de les penser dans une dialectique ininterrompue pour aller vers ce que j'ai exprimé comme une «lucidité» méthodologique attentive tant aux dimensions ludiques de l'aventure qu'à une lucidité réflexive sur les opérations effectuées. (p. 119)

O importante será, portanto, encontrar o nosso caminho e estabelecer a nossa própria distância epistémica, aquela que o nosso próprio jogo determinar no decurso da aventura cognitiva. Daí que o autor assinale que "la «bonne» distance épistémique n'existe pas" (Le Grand, p.109).

A. F. Costa (1987), não deixando de considerar a pertinência da ideia de distanciamento, defende, contudo, que "a familiarização com o objecto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento" (p. 136). Por outro lado, a familiaridade com um determinado quadro social não significa que o conheçamos (A. F. Costa, 1987, p. 147).

O distanciamento do objecto de estudo construir-se-á assim a partir de um primeiro momento de familiarização, momento esse que determina os obstáculos que devemos enfrentar no sentido do seu conhecimento, "as possibilidades e os limites das várias situações e das diferentes formas de interferência, ou seja, de cada uma das circunstâncias e de cada um dos procedimentos de pesquisa" (A. F. Costa, 1987, p 135).

Este autor considera que a presença no terreno acaba por determinar novas relações sociais entre o observador e o observado e o próprio tecido social em análise, a questão não se coloca em evitar a interferência, mas em considerá-la, tendo em conta as possibilidades que podemos ir construindo no sentido de a controlarmos e objectivarmos.

1.3. A Escola enquanto Objecto de Estudo

Partindo da perspectiva admitida pela abordagem sistémica, procuraremos, em seguida, encarar a escola enquanto objecto de estudo, segundo uma perspectiva que prepara o caminho para a justificação das opções metodológicas que definiremos no capítulo seguinte.

A escola não é apenas uma realidade física, nem uma soma de pessoas dentro de uma instituição. Ela é antes de mais um sistema social, um agregado de comportamentos, encarados numa perspectiva interior e exterior ao seu espaço físico, em permanente interacção. Esta característica confere-lhe um grau de complexidade imensa. Daí que aplicar à escola, enquanto objecto de estudo, metodologias que se limitem a uma abordagem quantitativa se revele contingente.

De acordo com uma perspectiva que procura estudar e analisar o estabelecimento escolar na sua totalidade, Zay (1981) refere três abordagens possíveis: a organizacional, a institucional e a sistémica. No contexto da abordagem organizacional, sublinhamos apenas a terceira via, a da "análise estratégica" (Crozier e Friedberg, 1977), segundo a qual a ideia de actor social, assume a de actor livre, por oposição à de agente passivo, cujo comportamento na organização se orientava por respostas estereotipadas, previsíveis a estímulos impostos (como nas primeiras aplicações tayloristas, atenuadas pela subsequente corrente psico-sociológica). O actor livre organiza os seus próprios objectivos e estratégias com base nos recursos disponíveis na organização, estabelecendo-se, deste modo, um compromisso entre a sua estrutura formal, variáveis exteriores à escola, e os resultados das negociações que os indivíduos vão construindo. Daí que possamos acrescentar a estas ideias que "«as instituições propõem, os actores dispõem»", conforme observam Perrenoud e Montandon (1988, citados em Canário, 1992a, p. 167).

No estudo que apresentamos muitos destes pressupostos foram considerados na linha da orientação teórica que escolhemos.

No que se refere à abordagem institucional, gostaríamos de salientar os três conceitos-chave que, segundo a autora, renovaram a análise institucional: o instituído, o instituinte e a institucionalização. O primeiro prende-se com o que está estabelecido, isto é, as leis e os regulamentos, a convenção. O segundo, reflecte a vontade dos indivíduos em contestar o que está estabelecido; corresponde à contestação e simultaneamente à nova norma que emerge, na procura de alternativas às normas existentes. O terceiro, corresponde ao da situação que acaba por admitir as novas normas, reconhecendo-as. Deste ponto de vista, o conceito de instituição admite uma dupla lógica, enquanto produto de uma dada estrutura social e produto da representação que dela fazemos. O confronto permanente entre o que é instituinte e o instituído assegura o carácter que assiste à dialéctica que preside à ideia de instituição, isto é, considerar a questão do ponto de vista instituinte/ instituído, é reconhecer a capacidade do instituinte poder criar a instituição.

Esta dialéctica assegura o papel da intervenção institucional, a partir da emergência de *grupos sujeitos*, que detêm a capacidade de exercer o seu poder instituinte. A questão, neste caso, coloca-se a nível de jogos de poder de grupos.

Zay sublinha que o que distingue a análise institucional da análise organizacional, na perspectiva defendida por Crozier, e da análise sistémica, propriamente dita, é o facto de ser permitido ao investigador intervir no campo social que estuda, sendo passível de análise as implicações que isso tem sobre a instituição e sobre os grupos.

Do ponto de vista do nosso estudo, a análise institucional, de acordo com os aspectos que seleccionámos, pode funcionar como uma das vertentes de reflexão no campo da análise das relações entre as orientações instituídas e as práticas observadas.

As abordagens anteriores não são, na nossa perspectiva, incompatíveis com uma abordagem sistémica, segundo a qual pretendemos orientar o estudo. Zay refere numa linha semelhante a combinação proposta por Crozier e Friedberg, que compatibiliza a análise sistémica com a análise estratégica.

A autora cita Rosnay (1975) para caracterizar a análise sistémica como transdisciplinar, como uma "nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action" (p.12), e faz notar que o pensamento sistémico toma por pressuposto que todo o sistema real só é conhecido a partir de modelos representativos, que englobam as representações mentais individuais, ou as representações explicitadas formalmente, matemáticas e outras. Nesta perspectiva, o conceito de sistema surge ligado ao de modelo, enquanto sistema representativo de um sistema concreto (p. 14).

Quanto ao conceito de sistema aplicado à investigação no âmbito do estabelecimento escolar, Zay faz notar as conclusões de diferentes autores no contexto de um colóquio sobre o assunto. Foram os seguintes os papéis sublinhados:

- du mouvement et de la complexité, en proposant le renouvellement du concept de structure par celui du système, c'est-à-dire le passage d'une vision statique à une vision dynamique;
- du temps, de la conception d'un espace physique à celle d'un espace sociologique;
- du concept d'information ou du remplacement d'une liaison mécanique par une cohésion fonctionnelle, des régulations;
- du concept du groupe social comme clé du système. (p.14)

Bates e Murray (1981) estabelecem uma concepção sociológica da escola enquanto objecto, excluindo a ideia de escola encarada como edifício ou conjunto de seres humanos biológicos. Quer isto dizer que "l'école n'est pas simplement *comme* une organisation, elle en est une. En tant que telle, elle représente un cas particulier dans la catégorie «organisations»" (p.58), organizações formalmente complexas, sistemas de comportamentos, cujas fronteiras ultrapassam as dos limites físicos do estabelecimento.

Acabámos de explicitar alguns dos pressupostos segundo os quais pretendemos orientar o nosso trabalho.

O primeiro passo para uma abordagem coerente consiste, pois, em tentar perceber a escola encarada como sistema humano, cuja construção, enquanto objecto de estudo, parte de um ponto de vista, isto é, algo que nos permite elaborar uma ideia, a partir da qual passamos a analisar uma realidade. Canário (1996) cita a este propósito Saussure para fazer notar que "*o ponto de vista cria o objecto*" (p. 124), sendo assim importante que identifiquemos o ponto de vista.

Para o autor há, à partida, que distinguir entre escola (realidade concreta) e escola (realidade conceptual), a primeira pertencente ao "mundo das coisas materiais", a segunda, ao "mundo dos produtos do espírito humano", resultado da nossa actividade intelectual. A frequente sobreposição dos dois mundos deve-se ao que Canário (recorrendo a Popper, 1989, pp.21-22) designa por "realismo ingénuo", assente na tendência para encontrar uma relação directa entre o mundo da realidade tal qual se nos apresenta e o mundo dos objectos teóricos e conceptuais, criados a partir das nossas percepções do real, mas funcionando de forma autónoma (p. 126).

Deste modo, a escola, enquanto objecto de estudo, deve ser vista na perspectiva de um "*processo de construção* realizado pelo investigador" (p.127). O investigador, ao olhar de certa forma o real, acaba por transformar a realidade em objecto de investigação (Canário, 1996, segue o pensamento de Weber, p. 127), o que deve conduzir ao reconhecimento do carácter transitório dessa mesma realidade e à possibilidade de constantes rectificações.

Por outro lado, não devemos encarar a escola como uma realidade passível de ser um objecto do estudo, mas como uma realidade que admite múltiplos objectos de estudo (Canário,1996).

Canário (1996) considera ainda a pertinência dos diferentes níveis de análise: micro (relação individual), meso (estabelecimento de ensino) e macro (sistema educativo/sistema social). Estes podem constituir-se como "pontos de entrada" pertinentes, segundo uma lógica de não exclusão. Significa isto que, o facto de querermos estudar um determinado fenómeno a um determinado nível, não implica que nos limitemos a esse nível, mas consideremos a hipótese de procurar um "ponto de entrada" num outro nível, que nos facilite a sua compreensão a partir de diferentes ângulos. É assim que, "a «entrada» pelo estudo de um estabelecimento de ensino pode, por exemplo, corresponder à via mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudança deliberada - as reformas educativas" (p.128).

Outra referência importante para o desenvolvimento do trabalho é a corrente do individualismo metodológico (Boudon, Crozier e Friedberg), também sublinhada

por Canário (1996), que, na sua articulação com outras referências, nos facilitaram a organização de um percurso epistemológico e metodológico. A inter-relação entre os constrangimentos sistémicos e os comportamentos estratégicos dos actores implica o abandono definitivo da relação causa - efeito.

A opção por uma abordagem compreensiva/interpretativa, pelo Estudo de Caso em particular, encontra fundamento na ideia de que o que é compreensível numa determinada escola não é necessariamente previsível noutra, isto é, não é possível generalizar princípios de previsibilidade, contrariada pela própria imprevisibilidade dos sistemas e pelos comportamentos singulares dos actores. O estabelecimento de ensino deverá ser encarado como uma dinâmica, não como um cruzamento de variáveis (Derouet, 1994, referido em Canário, 1996).

Nota Conclusiva

Ao terminarmos o capítulo, pensamos ter deixado claro que à orientação que pretendemos dar ao trabalho assiste uma lógica de acordo com a qual é manifesta a pertinência de uma abordagem compreensiva. Não pretendemos verificar causalidades, mas compreender um processo, isto é "como" em vez de "o quê", não nos preocupa estudar e medir a relação entre variáveis com o objectivo de alcançarmos um produto que vise uma explicação de factos, mas a identificação das diferentes vertentes que o problema toca, e o modo como o problema se define num contexto, com vista à sua dimensionação e posterior compreensão.

Embora não possamos afirmar que em educação são mais admissíveis as metodologias qualitativas, por considerarem com maior acuidade a relação próxima entre o sujeito e o objecto de pesquisa, podemos, no entanto, admitir que existe pertinência na sua utilização, particularmente quando o objecto de estudo "chama" o investigador para o palco da cena investigada.

Passamos à abordagem do Estudo de Caso, enquanto método escolhido.

CAP. 2 - JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nota Introdutória

Apesar da multiplicidade de objectos de estudo que é possível isolar dentro de uma escola, ela deve ser encarada como uma totalidade, o que não significa estudar a totalidade da escola. O nosso tem por objecto a escola, mas privilegia uma parte dessa realidade: o Centro Multimédia.

A nossa problemática orienta-se, assim, em torno do Centro Multimédia e da suja projecção no contexto das mudanças educativas em situação escolar: as programadas e as possíveis.

Avançámos para a justificação da adequação do Estudo de Caso à investigação e, conscientes de que não existem realidades generalizáveis, considerámos em seguida, a pertinência do Estudo de Caso aplicado ao nosso estudo: o que é dado compreender a partir do estudo de um caso, não pode ser totalmente transposto para outro, mas pode ajudar-nos a progredir na direcção na compreensão de outros casos.

Finalmente, interessa-nos explicitar os princípios e os métodos que orientam o nosso trabalho de investigação, pelo que nos será dado apresentar o modelo geral de análise que tomámos como ponto de partida. Passaremos, assim, a expôr os procedimentos que orientaram o nosso trabalho. Partimos da definição de procedimento avançada por Quivy e Campenhoudt (1992), segundo os quais o procedimento é a "forma de progredir em direcção a um objectivo", sendo que, expôr o procedimento científico consiste em "descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação", e "os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos por estarem mais adequados aos fenómenos ou domínios estudados" (p.23).

1. O Estudo - Contexto e Orientações

O nosso estudo tem por objecto a escola e aprofunda uma parte da sua realidade que se orienta em torno do Centro Multimédia. A nossa problemática

inscreve-se neste quadro, e põe a tónica na abordagem de um processo, contextualizado na mudança.

Na construção da nossa problemática foram levadas em linha de conta algumas linhas orientadoras que consideramos importante retomar:

- Apesar da necessidade sucessivamente anunciada de criação de uma rede de bibliotecas escolares, as determinações legislativas e os próprios processos educativos foram adiando as intenções enunciadas.
- Não obstante, a realidade foi integrando parte dessa necessidade e possibilitando a organização, primeiro de bibliotecas e posteriormente de mediatecas, centros de recursos e centros multimédia.
- O conceito também ele se foi transformando ao longo do tempo, mas, durante largas décadas, permaneceu o da tradicional biblioteca escolar; nos últimos anos, foi-se alterando o papel dado à biblioteca no contexto escolar e educativo, e foram-lhe reconhecidas novas potencialidades, associadas a novos desempenhos.
- A integração dos progressos científicos e tecnológicos veio sublinhar a necessidade de reforçar esse papel.
- Dada a pluralidade de significações que o conceito admite e a complexidade que o processo de criação e desenvolvimento respectivo encerra, é frequente não ficar claro o que parece evidente: as possibilidades que o centro oferece no contexto da transformação da escola.
- A organização-escola pode orientar o seu processo de criação, desenvolvimento ou gestão de diferentes formas, que facultam níveis de interacção diferentes.
- Para isso, muito podem contribuir os actores, que, através das suas apostas, a partir das motivações, negociações e estratégias que vão desenvolvendo, determinam diferentes procedimentos e funcionamentos diversos.
- Pelo seu carácter inovador e multifacetado, a integração do centro na realidade escolar assume, por vezes, o carácter de controvérsia, a par do de complexidade.

Das concepções às práticas fica traçado um caminho mais ou menos longo ou tortuoso consoante os casos. Parte do papel desempenhado pelo centro desenha-se ao longo desse percurso, em que a organização e os actores assumem um papel fundamental, muito para além das orientações administrativas.

Encarado ou não como um facilitador das reformas, o centro pode projectar mudanças determinantes em contexto escolar, mudanças essas que podem estar na base da transformação.

A transformação da escola não será o objectivo primeiro do centro, nem o final, mas pelas mudanças que for facilitando e pela reflexão, que através delas, proporcionar, poderá cruzar o percurso que as determinam, e por esse processo deixar traçada a sua dimensão formativa.

Tomando por ponto assente que no presente estudo a problemática da mudança comanda as condições de pesquisa, e não o contrário, pensamos ser de sublinhar algumas das condições que, segundo Blouet-Chapiro e Ferry (1984) foram rejeitadas pela tradição positivista e devem ser recuperadas:

- le singulier, l'historique, les noeuds de circonstances et d'inter-relations posés comme irréductibles à des lois de fonctionnement;
- le subjectif, les perceptions et les sentiments qui constituent le vécu propre de l'individu opposé à une objectivité entendu comme dépersonnalisation;
- l'inconscient des individus, des groupes et des institutions méconnu au profit du discours explicite et des conduites intentionnelles;
- le surgissement inattendu, rebelle aux projets programmés;
- la redistribution du pouvoir qui met en danger les structures hiérarchisées. (p.29)

Retomados estes aspectos, e considerando ainda que não podemos estudar um campo de acção no abstracto, mas também não podemos partir de qualquer racionalidade à priori (Crozier e Friedberg, 1977, p. 392), procuraremos organizar metodologicamente a nossa abordagem, de forma a respeitarmos a integridade do processo de investigação de acordo com o modo como o concebemos.

2. A Pertinência do Estudo de Caso

Conscientes de que é impossível inferir comportamentos efectivos exclusivamente a partir de atitudes e representações, bem como partir de práticas directamente para a inferência de concepções, procurámos encontrar na sua dialéctica um percurso para a compreensão dos processos que nos interessa estudar.

O nosso trabalho enquadra-se numa perspectiva definida por Quivy e Campenhoudt (1992) por "investigação social" (p.17). Procuramos, nessa linha, compreender melhor os significados de uma situação, perceber as lógicas de

funcionamento da organização, na qual desenvolvemos o trabalho de campo, entender o modo como as pessoas vão construindo as diferentes visões sobre os centros de recursos e integram as interacções da sua dinâmica com as da escola, comprometendo-as no sentido da mudança e da transformação. Finalmente, pensamos ser importante procurar levantar o que está por detrás das suas representações e perceber como as reflectem nas respectivas práticas.

É nesta perspectiva que as questões que orientam o nosso estudo colocam a tónica no processo e no significado e não nas causas e efeitos; abandonada qualquer ideia de causalidade, procurámos em particular deter-nos nos sentidos dados pelos actores aos fenómenos sociais (produtos da acção humana). A ideia é a de procurar descobrir as respectivas especificidades e descobrir-lhes uma explicação (na linha da sociologia compreensiva de Max Weber).

Sublinhamos a perspectiva segundo a qual as condutas humanas são orientadas por um conjunto de representações mentais, em cujo contexto devem ser compreendidas (cf. *Ladder of Inference*). Partilhamos a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 100) segundo a qual "uma certa visão do mundo, da sociedade ou da vida, a esperança de um êxito previsto ou a percepção de um dissabor, a definição do que está em jogo num conflito ou ainda a imagem que se tem dos outros actores são outros tantos elementos que podem intervir na explicação da acção humana".

Para os defensores da abordagem compreensiva, a explicação de um fenómeno social deve fundamentar-se essencialmente no significado dado pelos indivíduos aos seus actos. Assim, os fenómenos sociais são encarados como produtos da acção humana e é-lhes atribuído um sentido pelos actores, sentido esse que é necessário descobrir, se se pretende explicá-los.

Sendo válido para o Estudo de Caso tudo aquilo que apontámos sobre as metodologias qualitativas em geral, propomo-nos, em seguida registar mais alguns aspectos relativos a este modo de investigação, que permitem avançar na justificação das opções metodológicas.

O conjunto de características, definidas por Lüdke e André (1986) para o Estudo de Caso, podem traduzir-se pelo seguinte:

- facilita a descoberta, considerando o facto de o investigador estar com frequência no terreno, o que lhe permite (através da descoberta constante de novas informações, também apoiada pela diversificação das técnicas) a redimensionação das questões iniciais e a natural evolução no conhecimento;

- sublinha o processo de contextualização necessário à interpretação da informação que o investigador vai conseguindo obter. Cabe-lhe percebê-la e analisá-la no contexto da unidade social que a produziu. A importância não reside na informação, mas na forma como surge e se organiza nesse contexto;
- incide na realidade em profundidade e de forma completa, facilitando o acesso do investigador (através da dinâmica do estudo e dos procedimentos que utiliza) às diferentes dimensões e vertentes do problema, isto é, à possibilidade de apreensão da sua complexidade;
- admite a utilização de fontes de informação diversificadas, o que permite o cruzamento de informações e se traduz numa abordagem que facilita o processo de validação da informação, através da descoberta de novos dados e eventual formação de novas hipóteses;
- permite a elaboração por parte do investigador de generalizações naturalistas, de carácter interpretativo, ou seja, generalizações com base na observação realizada e na sua própria experiência de vida, que funciona como catalisador da pesquisa; o investigador deverá dar especial atenção às particularidades e especificidades do objecto de estudo;
- assegura a representação de diferentes pontos de vista, tendências e divergências, dada a aproximação do investigador em relação aos actores, a sua relativa inserção no meio, bem como a possibilidade de realizar uma abordagem multifacetada ;
- aceita uma linguagem acessível, devendo formalmente atender a uma articulação objectiva, correcta e clara da informação obtida, que facilite a representação da realidade observada.

Pelo facto de se tratar de uma metodologia que admite diversas técnicas (da observação, entrevista, análise documental à análise estatística, se se justificar), facilita a abordagem multifacetada e multidimensional do objecto de estudo. Deste modo, o acesso a uma realidade que tem uma dimensão marcadamente social reveste-se de maior pertinência, dado permitir uma confrontação recíproca da informação, bem como uma análise contextualizada dessa mesma informação. A nível das técnicas nucleares, compreende basicamente a entrevista semi-estruturada e a observação (de locais, pessoas, interacções, actividades, acontecimentos, símbolos). Quanto às técnicas complementares, temos a considerar as entrevistas estruturadas, a análise documental e, se relevante, os questionários.

A observação, que pode revelar-se uma técnica fundamental, deve ser objecto de uma preparação atenta, porque permite completar informações,

eventualmente da responsabilidade dos actores e do seu discurso, no que respeita, por exemplo, a valores, aspirações, expectativas. Daí, que ao investigador deva assistir a preocupação em adquirir uma sólida preparação a nível teórico e metodológico, dado o grau de subjectividade que este tipo de aproximações pode envolver.

Dadas as características do estudo, que pressupõe um contacto directo com o ambiente, outro aspecto a ter em consideração diz respeito ao estabelecimento de um relacionamento agradável entre o investigador e os participantes.

A tendência para considerar que o Estudo de Caso não é representativo, pelo facto de se restringir a uma situação particular, é superada pela possibilidade de aprofundamento da questão que se pretende estudar.

Uma das grandes vantagens deste tipo de estudo é constituir, no mínimo, o ponto de partida para outros estudos e para outros modos de perspectivar o problema.

Os conhecimentos obtidos através dele podem ser utilizados no contexto de uma nova realidade profissional, e em função do conhecimento que cada um tem da situação em causa e das relações que pode estabelecer entre as conclusões do estudo e a sua própria experiência pessoal. Bassey (1981, citado em Bell,1997, p. 24) considera que se os estudos de caso "forem prosseguidos sistemática e criteriosamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional".

O Estudo de Caso tem constituído a nível educacional uma opção metodológica privilegiada, no contexto do estudo dos processos e dinâmicas dos fenómenos educativos, particularmente como estratégia de investigação de uma realidade social complexa.

Bell (1997) refere a título de exemplo o Estudo de Caso aplicado ao estudo de "qualquer inovação ou estado de desenvolvimento numa instituição" (p. 23). Diz a este propósito que, perante as características únicas e específicas inerentes a qualquer organização, o investigador "procura identificá-las, bem como expôr o modo como elas afectam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento de uma organização" (Bell, 1997, p.23). Trata-se de uma situação paralela à que orienta a nossa pesquisa. A nossa intenção é a de contribuir para ajudar a reequacionar práticas (se necessário), questionando-as e compreendendo-as com autenticidade e rigor metodológico.

Considerando que o Estudo de Caso privilegia as interacções de factores e acontecimentos, bem como os diferentes processos interactivos que se vão desenvolvendo no interior das organizações (Bell, 1997, p.23), deixamos expressa a

última consideração que, em conjunto com as anteriores reflexões deste capítulo, deverão constituir uma justificação para a nossa opção metodológica - o Estudo de Caso - com base nas características dos objectivos de pesquisa e do esquema teórico-conceptual traçados.

O estudo que pretendemos desenvolver terá lugar numa escola profissional, de natureza pública, sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

3. A Construção do Modelo de Análise

Reconhecida como é hoje em dia, progressivamente compreendida pelos que estão atentos ao campo educativo, a organização escolar ganhou um estatuto diferente face aos estudos que privilegiavam a macrorealidade educativa e a microrealidade da sala de aula. Os estudos que elegem a escola como organização específica colocam-se numa mesoperspectiva e encaram a organização-escola como uma organização complexa que, para ser entendida, nos leva a encarar cada escola como um objecto específico, com uma realidade própria, que é necessário descobrir.

Sendo impossível procurar estudar toda a realidade da escola, escolhemos um ponto de entrada, de abertura a uma compreensão do todo organizacional - o Centro Multimédia, no âmbito definido - o da transformação da realidade escolar: Em que medida pensam os actores que o Centro pode influir para que a escola possa funcionar num registo diferente? De que recursos/ de que estratégias dispõe? Como se desenvolve um Centro Multimédia numa escola marcada por uma grande diversidade de actores, com perspectivas e interesses diferentes? Que interacções daí resultam? Como se conduzem as mudanças e se orienta a transformação a partir de um projecto de Centro?

Este tipo de questões leva-nos a ter sempre presente que o jogo das interacções implica o reconhecimento e o esforço de compreensão das ambivalências, que vamos progressivamente descobrindo num objecto de estudo que é específico e tão complexo: o contraste entre o implícito e o explícito, entre o discurso e a prática, a descoincidência e, por vezes, a completa contradição entre os objectivos e as filosofias que coexistem dentro da mesma organização.

Sabíamos, com base na experiência de vários anos de coordenação de um centro de recursos, que a criação e desenvolvimento de um centro depende, em larga medida, do que os actores educativos por ele entendem, do modo como face a

ele se posicionam, da forma como o utilizam, das potencialidades que lhe admitem no contexto da organização em que estão inseridos.

Reconhecíamos também que todo o actor, no contexto da organização-escola, dispõe de uma margem de liberdade que lhe facilita a escolha das estratégias adequadas ao desenvolvimento do seu próprio projecto; nesse sentido, pode optar entre várias soluções, escolhendo a que mais lhe convém.

Não podíamos, por isso, ignorar as interacções dos vários projectos: os do centro, os individuais, os colectivos.

A pertinência destes aspectos funcionou como ponto de partida para a reflexão e foi progressivamente alargada pelo contributo valioso do pensamento dos autores que consultámos, e em cujo pensamento reconhecemos formas de inspiração e enriquecimento das nossas perspectivas. Deparámo-nos, entretanto, com novas facetas do problema, reorientámos as nossas questões, procurámos fundamentar os nossos pontos de vista, ensaiámos novos modos de encarar a pergunta principal, e delineámos a problemática que considerámos adequada.

A partir daí, procurámos traduzir as nossas ideias e perspectivas, construindo o nosso modelo de análise. Como observam Quivy e Campenhoudt (1992) foi necessário: "traduzí-las numa linguagem e em formas que as habilitem a conduzir o trabalho sistemático, de recolha e análise de dados de observação ou experimentação, que deve seguir-se" (p. 109). Os mesmos autores consideram ser este o objecto da fase de construção do modelo de análise, constituindo a "charneira" entre a problemática definida pelo investigador e o respectivo trabalho de "elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 109).

Antes de estabelecermos definitivamente o modelo de análise, retomemos a pergunta central da investigação:

- Como e em que medida a criação e desenvolvimento do centro de recursos se inscreve no contexto da transformação da realidade do estabelecimento de ensino (perspectivado como organização específica e complexa) e pode contribuir para o respectivo processo?

Tomando como ponto de partida a pergunta formulada, organizámos a investigação em torno de três questões:

- Qual a natureza e os antecedentes dos meios e estratégias de que dispõe e como se articula e compromete a relação entre as finalidades programadas e as finalidades e funções prosseguidas no contexto do desenvolvimento do Centro?
- De que modo interage com os modelos referenciais existentes e emergentes, e facilita o surgimento de novas práticas (que interacções, que abrangência?)
- Como se fazem sentir as suas implicações (explícitas e implícitas) na mudança e estas se podem projectar em transformação?

Estas questões permitiram-nos dar à investigação um fio condutor, e seleccionar, entre os dados passíveis de recolha, os dados «pertinentes». Apresentando-se, assim, as questões ou "hipóteses ", como critério de selecção dos dados, as hipóteses são, por isso mesmo, confrontadas com esses dados, podendo então ser testado o modelo de análise que exprimem (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 120).

Nesta perspectiva o modelo de análise constitui o ponto de partida para o trabalho empírico, que não se limita a uma análise do real, podendo em simultâneo fornecer os meios para a correcção do modelo de análise, limitando-o ou completando-o. Estamos perante a possibilidade de indutiva /dedutivamente orientar a investigação que se apresenta assim como movimento de "vaivém entre uma reflexão teórica e um trabalho empírico. As hipóteses constituem as charneiras deste movimento; dão-lhe a sua amplitude e asseguram coerência entre a as partes do trabalho" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 120).

Chegados a este ponto, consideramos oportuna a apresentação do nosso modelo de análise (Figura 2).

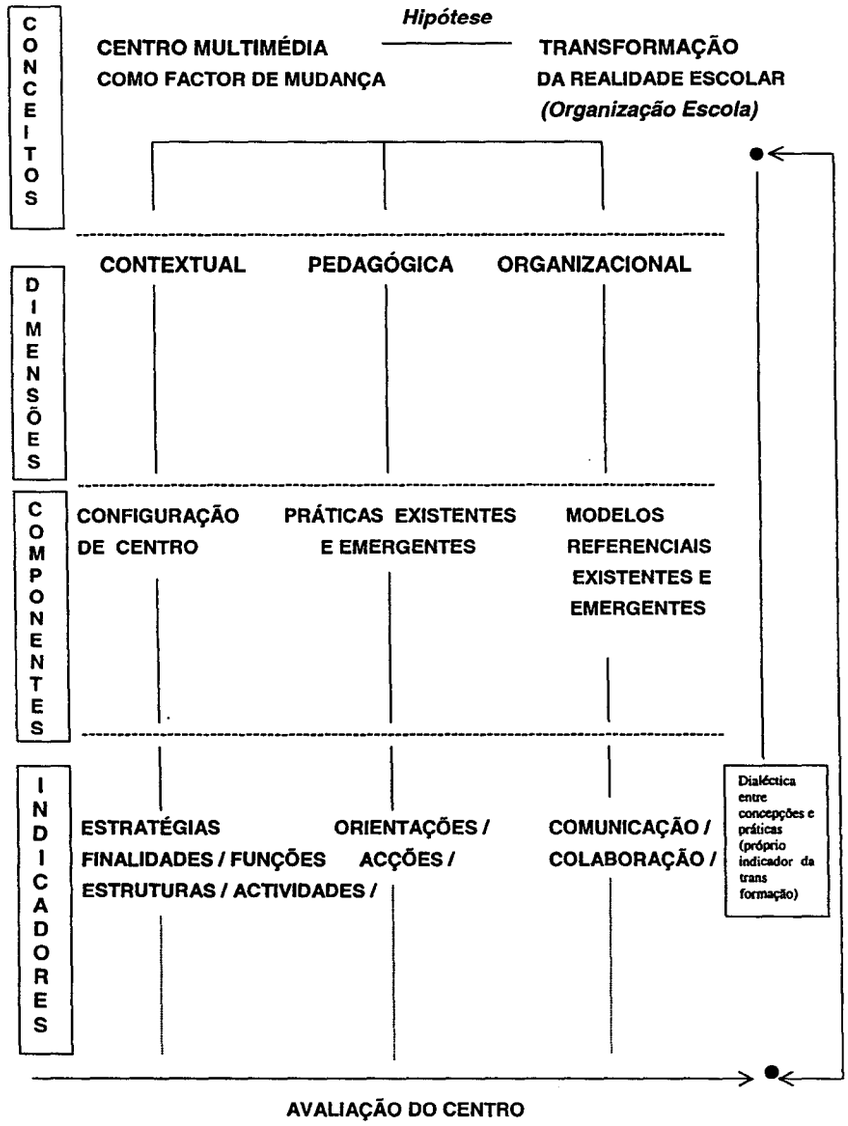


Figura 2 - Modelo de Análise

No modelo delineado começámos por delimitar os conceitos de partida: Centro Multimédia como factor e motor de mudança, e transformação da realidade escolar (organização-escola). Estes conceitos estão ligados à mesma ideia central (expressa na pergunta de partida), delimitando (quando juntos) o objecto de

investigação e permitindo (através da tradução numa linguagem operacional da ideia teórica em que se inspiram) reunir e comparar os dados recolhidos. Os conceitos detêm então a qualidade de tradução de uma ideia teórica, a qualidade de complementaridade e a de operacionalidade (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Para construir um conceito é, em primeiro lugar, necessário "determinar as dimensões que o constituem, através das quais dá conta do real" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.122). Seguidamente, os indicadores concorrem para tornar operacionais os conceitos e são categorias mentais, "graças aos quais as dimensões poderão ser medidas" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 122). Quando definimos os indicadores, procedemos a uma "operação de selecção no real" (idem, p. 135).

No modelo de análise que construímos, a dialéctica entre as concepções e as práticas, "lida" a partir da intersecção do que nos é dado apurar para as três dimensões com o auxílio dos indicadores, funciona ela própria como indicador da transformação. Dado que é particularmente difícil compreender como se constrói um processo e em especial num contexto de mudança e transformação, pareceu-nos que desta intersecção poderia resultar uma compreensão (ainda que sempre relativa) desse processo: caracterizando o processo de criação e desenvolvimento, organização e funcionamento do Centro na sua globalidade, perspectivando as práticas organizacionais e as pedagógico-educativas.

A dialéctica entre as concepções e as práticas cruza assim todo o trabalho e constitui um fio condutor quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista metodológico.

Deste modo, para além de nos ajudar a construir todo o pensamento que orienta a problemática, está também presente na articulação dos vectores que tomámos como orientadores da análise:

- o que está previsto / o que é suposto para o Centro Multimédia,
- o que é realmente o Centro / como é sentido o Centro pelos diferentes actores,
- como se enquadra o Centro na escola / que mudança na escola por influência do Centro.

As questões de partida enquadram e orientam a análise, de acordo com o modelo delineado e os vectores definidos, relacionando-se com objectivos que passamos a apresentar:

- perceber quais os antecedentes e a natureza dos meios e estratégias de que dispõe e interpretar a relação entre as finalidades programadas para o

Centro Multimédia e as finalidades e funções prosseguidas no contexto do desenvolvimento do Centro;
- compreender de que modo o Centro interage com os modelos referenciais existentes e emergentes e facilita o surgimento de novas práticas;
- reflectir sobre o modo como se fazem sentir as implicações do Centro (explícitas e implícitas) na mudança e estas se podem projectar em transformação.

A análise irá na globalidade privilegiar as interacções das finalidades/objectivos da organização e os das pessoas, a relação entre o instituído e o instituinte, o explícito e o implícito, as concepções encerradas pelo discurso e o que se evidencia da prática.

4. A Observação

Construído o modelo de análise (note-se que se foi completando no decorrer do trabalho empírico), passemos à observação, que "engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 157).

O trabalho de observação deve poder dar resposta a três questões: O quê? Em quem? Como? (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Todo o trabalho de campo foi orientado de acordo com os objectivos principais definidos para a pesquisa. A fim de podermos dar resposta às questões levantadas pelos objectivos, recorremos a uma grande diversidade de dados, fundamentalmente de natureza qualitativa.

Os procedimentos utilizados na recolha de informação foram assim orientados por uma metodologia de investigação preferencialmente qualitativa, tendo-nos apoiado em autores como Quivy e Campenhoudt (1992), Albarello e outros (1997), Bell (1997), Bogdan & Biklen (1997).

As técnicas a que fizemos recurso foram as seguintes:

- A entrevista
- A observação directa
- O questionário
- O apoio documental

Esta abordagem foi construída tendo em conta a adequação ao carácter complexo e multifacetado do objecto de estudo, e de acordo com o modo de investigação fundado no Estudo de Caso (Lüdke e André, 1986; Merriam, 1988; Yin, 1989).

A análise dos dados foi feita, tomando como referência os textos das entrevistas na íntegra, todos os registos de observação e os resultados dos dados obtidos pelos questionários. Estes dados, de carácter quantitativo, foram utilizados como complemento dos dados recolhidos através das outras técnicas. Quando se justificou, fizemos recurso a evidências empíricas, constituídas por excertos das entrevistas, extractos dos registos de observação ou dos documentos recolhidos.

Trabalhando com indicadores não evidentes e complexos, tivemos de reunir dados relativos a vários indicadores, procurando relacioná-los. Além disso, não considerámos ligações de causa e efeito, pelo que foi importante perceber as interacções, cruzando dados.

A preocupação centrou-se na forma de dispor os indicadores e na forma como os tomámos em conjunto, procurando compreendê-los, a partir das relações que estabelecemos entre os factos (e que dão a factos, aparentemente pouco significativos, um novo significado, mais revelador).

4.1. O Campo de Análise

Tendo desenvolvido, durante alguns anos, um trabalho que esteve sempre próximo do centro de recursos, hesitámos quanto à selecção da escola.

Tínhamos como hipótese centrar o estudo numa escola, cuja realidade nos fora dado viver de perto, e uma outra, que nos encaminhava para um contexto totalmente desconhecido. Sabíamos que havia que atender ao facto de a investigação dever realizar-se num contexto significativo, com peso na organização, institucionalmente reconhecido, ao qual pudéssemos recorrer durante um período alargado de tempo (todo um ano lectivo), e supondo uma aceitação satisfatória por parte dos intervenientes educativos e em particular dos professores. Por simples casualidade, ao lermos uma revista ligada à Educação, deparámo-nos com uma caso que considerámos pertinente, e decidimos considerá-lo como uma boa aposta.

Este caso inicial era, no entanto, uma situação que não poderia servir os nossos objectivos por se tratar de um Centro de Recursos central, cujos objectivos eram, em particular, os de coordenar os outros Centros (oito no total, das diferentes escolas) e prestar apoio a professores, entre outros. Foi-nos então indicado pela coordenadora um outro Centro (Multimédia), onde teríamos a oportunidade de desenvolver a nossa investigação.

Visitámos, nesse mesmo dia, o Centro sugerido e considerámo-lo de interesse para o estudo, pelo que pedimos para continuarmos a visitá-lo, informalmente, o que fizemos durante dois meses, até ao final desse ano lectivo (1996-1997).

Como referimos, os primeiros contactos com a escola do estudo foram-nos sugeridos pela então Coordenadora do Centro de Recursos central. Por este motivo, quando efectuámos as primeiras visitas à escola, ainda numa fase exploratória, não tinha sido formalizado, junto da direcção, o pedido de autorização para o desenvolvimento do estudo. A carta, solicitando a referida autorização, seguiu nos finais de Junho de 1997, cerca de dois meses após o primeiro contacto.

Antes de darmos início ao trabalho empírico de forma regular e sistemática, considerámos, portanto, importante proceder a um trabalho de observação e de análise de documentos, a fim de nos assegurarmos da hipótese de o caso ter ou não significado.

Tratou-se de um trabalho exploratório, durante o qual fomos, por diversas vezes, à escola onde realizámos o estudo e, por duas vezes, à escola do núcleo-sede, onde está instalado o Centro de Recursos central.

Houve da nossa parte a preocupação de, desde o início, explicarmos a razão da nossa presença, deixando claros aspectos relativos à natureza do nosso trabalho e ao destino a dar aos resultados. No decorrer do estudo, esta tarefa foi-nos muito facilitada pelo facto de a coordenadora do Centro se nos antecipar frequentemente nas explicações, e também porque as pessoas que encontrámos nos receberam sempre com grande disponibilidade e abertura. Do ponto de vista institucional, a situação foi igualmente de aceitação e acolhimento.

Na fase exploratória, não nos preocupámos com pistas em particular, limitámo-nos a observar e a ouvir, para apreender o ambiente, procurando reflectir sobre as principais dimensões do problema colocado e os respectivos modos de abordagem. Esta fase decorreu nos últimos dois meses do ano lectivo de 1996 -1997, e repetiu-se de Setembro a meados de Outubro do ano lectivo seguinte (1997-1998), altura em que demos início às entrevistas e começámos as notas de campo. A partir desse momento, a investigação ganhou características diferentes.

Com base em algumas notas sobre os fenómenos e acontecimentos observados, bem como nas informações recolhidas, tínhamos, entretanto, definido o nosso percurso e delineado alguns procedimentos. Marcámos essa altura (Outubro de 1997) como o início formal da investigação, que iria prolongar-se até Junho do ano seguinte.

Durante esse período de tempo, visitámos regularmente a escola e procedemos à recolha de dados, através da aplicação de técnicas diversificadas, que

nos permitiram construir uma visão sobre a realidade da escola que escolhemos. Em cada uma das visitas, permanecemos na escola o período de tempo suficiente (em média três a quatro horas) para nos irmos apercebendo da realidade escolhida; preocupámo-nos em observar e registar da forma mais objectiva possível, para posteriormente podermos interpretar os dados recolhidos pelas outras técnicas seleccionadas.

Se por um lado, durante a investigação, entrámos no mundo dos sujeitos, por outro lado, mantivemo-nos distanciados, procurando aumentar o seu nível de à vontade, à medida que íamos registando (sem nos impormos de forma intrusiva) o que ía acontecendo, em simultâneo com outros dados descritivos. Participámos, assim, em actividades, mas sempre de forma limitada e discreta, procurando não fazer impôr o nosso estatuto. Tivemos sempre presente que devíamos entrar no mundo dos sujeitos "não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isso abre a possibilidade de prosseguir os objectivos de investigação" (Bogdan e Biklen,1994, p.113, referindo Geertz, 1979, p. 241).

Considerámos, portanto, a nossa observação como participante, na perspectiva assinalada por Lessard-Hébert e outros, segundo a qual o investigador é "um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao *viver* as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles" (1994, p. 155).

A nossa participação desenvolveu-se, assim, no sentido de sermos sociáveis (procurando uma integração progressiva) e mantendo sempre presente a ideia de promoção dos objectivos de investigação. Ao longo do estudo a observação desenrolou-se, em particular, de forma passiva de acordo com a visão de Evertson e Green (1986, p. 178, perspectiva referida em Lessard-Hébert e outros, 1994, p.156): "A observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior («outsider»)".

4.2. Os Métodos de Recolha e Tratamento de Dados

A entrevista

Como assinalam Quivy e Campenhoudt (1992), "nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais

de comunicação e de interacção humana". Sendo correctamente valorizados, facilitam a recolha de "informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados" (p.193).

Poderemos obter informações de diferentes tipos, informações sobre o pensamento da pessoa que fala, em primeiro lugar, sobre a realidade que é objecto do discurso, em segundo. A este propósito, é importante não perdermos de vista que o nosso interesse é interrogar um indivíduo enquanto membro de um colectivo, pelo que importa encará-lo enquanto representante de um grupo social.

Outro aspecto a levar em linha de conta é a hipótese de se poder confundir o nível das representações e o das relações objectivas (Ruquoy, 1997, referindo Bourdieu,1968). Será importante manter presente que "o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem (Ruquoy, 1997, p. 88). Só de forma imperfeita podemos aceder às práticas através da entrevista, embora tenhamos acesso às representações dos sujeitos (opiniões, aspirações, percepções).

De acordo com esta perspectiva, há que estar atento ao modo como os actores organizam subjectivamente as práticas, não perdendo de vista que existem determinantes de ordem social, que têm efeitos independentes da consciência dos actores (Ruquoy, 1997).

Comparando respostas dos diferentes entrevistados, cruzando informações orais com informações de documentos e dados recolhidos por outras técnicas é possível ao investigador evitar o perigo de generalizar precipitadamente.

De qualquer forma, "a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo" (Ruquoy, 1997, p. 89), acontecendo que, por vezes, representações desconhecidas do locutor podem ser apreendidas pelo receptor. Neste caso, o locutor desconhece pelo menos uma parte das suas próprias representações. Trata-se dos conteúdos *inconscientes* que escapam ao locutor por oposição aos *conscientes* que são aqueles que ele conhece (Ruquoy, 1997, p. 89).

Quanto à leitura do discurso, podemos ainda ter em atenção a distinção entre o sentido *manifesto* e o sentido *latente*: "o sentido *manifesto* designa o sentido captado por uma simples leitura, ao passo que o sentido *latente* remete para a compreensão obtida após um trabalho sistemático sobre o texto" (B. Wynants, 1990, p. 168, citado por Ruquoy, 1997, p. 89).

Por tudo o que apontámos, a entrevista não deve ser encarada sob um ponto de vista exclusivamente técnico. A entrevista implica uma verdadeira troca: o interlocutor exprime as suas percepções sobre um acontecimento ou uma situação,

as suas interpretações ou experiências; o investigador facilita essa expressão, evitando que ele se afaste dos objectivos (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 293).

A ideia de Ruquoy (1997, p. 96) vai também neste sentido, ao citar M. Grawitz (1990, pp. 761-762): "Existe, indubitavelmente, uma técnica de entrevista, mas, mais do que uma técnica, é uma arte. É por isso que não poderíamos definir a entrevista afirmando tratar-se simplesmente de um meio pelo qual X, inquiridor, irá obter informações de Y, inquirido. A entrevista constitui um processo de interacções entre X e Y e, se as informações vão de Y para X, o valor da comunicação, por sua vez, dependerá tanto, se não mais, de X como de Y" (1997, p. 96).

As considerações que acabámos de apresentar, foram tomadas em linha de conta, quer no que respeita à escolha da técnica de entrevista, quer relativamente à elaboração dos instrumentos de recolha de dados e respectivo tratamento.

Na fase em que nos detivemos na elaboração dos instrumentos, tínhamos já decidido optar pela entrevista semi-directiva. Este tipo de entrevista situa-se num ponto intermédio no continuum que vai da expressão mais livre do interlocutor, intervindo o entrevistador o menos possível, à estruturação total da entrevista pelo entrevistador (entrevista directiva). A ideia é a de "explorar livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objecto de estudo" (Ruquoy, 1997, p. 111).

Seleccionámos, em primeiro lugar, tópicos que orientaram a construção dos guiões e a formulação de questões. Preparados os tópicos, apontados em fichas, por forma a melhor podermos seleccionar a ordem de colocação das perguntas, passámos à organização dos guiões. Preparámos diferentes guiões (Anexo I) para cinco grupos diferentes de entrevistados, embora os tópicos tenham sido os mesmos para cada um dos grupos; tivemos em consideração o facto de tipificarem funções e grupos. Assim, definimos um guião para a entrevista com a coordenadora do Centro Multimédia da Escola-X, um guião para a entrevista com o coordenador do Centro de Recursos central, um guião para a entrevista com a assessora pedagógica, um guião para a entrevista com o director e finalmente um outro para a entrevista com os quatro professores. A ideia era a de procurarmos identificar diferentes lógicas, formar tipos e, depois de fazermos uma análise da lógica interna de cada entrevista, procedermos ao cruzamento de dados. Por outro lado, tivemos ainda em consideração o estatuto diferente dos vários interlocutores.

No que respeita à entrevista dirigida aos quatro professores (segundo o critério de dois mais favoráveis ao Centro, dois menos favoráveis) optámos por definir uma pergunta de partida, no sentido de suscitar da parte do entrevistado uma primeira organização do pensamento face ao objecto evocado (Ruquoy, 1997, p.112).

No caso das entrevistas aos professores, entendemos que possíveis diferenças de compreensão do inquirido poderiam constituir uma informação útil.

Cada guião foi organizado por blocos temáticos, com inclusão de eventuais questões a colocar, e serviu fundamentalmente para orientar o pensamento do nosso entrevistado, procurando que não se afastasse dos objectivos e visando o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria focado. Na generalidade dos casos, não foram seguidas as formulações, a ordem das questões ou mesmo dos temas, porque foi dado ao entrevistado a possibilidade de manter a sequência de exposição do seu pensamento.

À elaboração das entrevistas assistiram os seguintes objectivos:

- perceber o processo de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia;
- compreender o papel do Centro Multimédia, enquanto espaço de movimentação de recursos e estratégias para o desenvolvimento de modelos referenciais, interacções e práticas diferentes;
- inferir as interacções do processo de desenvolvimento do Centro Multimédia e dos processos que orientam as mudanças no contexto da organização/instituição e podem conduzir à sua transformação.

À escolha da população do estudo assistiu como critério, não a individualização dos entrevistados, mas o seu lugar na rede de relações sociais.

A questão da representatividade não se colocou neste caso, seguindo-se o critério da adequação aos objectivos da investigação. A preocupação foi no sentido da constituição de tipos, procurando que nenhuma situação importante ficasse esquecida. O critério seguiu a regra do carácter de exemplo, não o da importância numérica. A ideia de exemplo pautou-se pela diversidade de intuições e reacções possíveis face ao domínio estudado.

Cada entrevista foi gravada integralmente e, depois de ouvida, transcrita na totalidade (Anexo I).

Relativamente à análise dos dados das entrevistas, optámos por seguir as propostas de Bardin (1977). Sobre o corpo constituído pelas oito entrevistas foi realizada uma análise de conteúdo. Foi levada a cabo para cada entrevista uma "leitura flutuante", com o objectivo de apreendermos o seu sentido global. Procurámos, em seguida, delimitar unidades de sentido (unidades semânticas), a fim de sublinharmos as ideias fundamentais (na base das categorias). Nesta etapa, utilizámos marcadores de várias cores para os grupos de ideias (de acordo com o

que tinham em comum) que fomos construindo. O resultado foi um conjunto colorido de notas, nas margens das folhas dos textos das entrevistas.

Considerámo-nos então em condições de preparar uma primeira análise das entrevistas: a análise vertical. Para o efeito, organizámos grelhas de análise vertical (Anexo I) que, depois de preenchidas, serviram de ponto de partida para a construção do texto definitivo de análise.

A letra indica o estatuto de cada entrevistado dentro da organização: C - coordenadora do Centro Multimédia, CR - coordenador do Centro de Recursos, D - director, A - assessora pedagógica, P - professor; o número refere-se à ordem cronológica da realização das entrevistas. Assim, C1 - entrevista à coordenadora do Centro Multimédia, 1ª entrevista; CR2 - entrevista ao coordenador do Centro de Recursos, 2ª entrevista; D3 - entrevista ao director, 3ª entrevista; A4 - entrevista à assessora pedagógica, 4ª entrevista; P 5, 6, 7, 8 - entrevista a um(a) professor(a), 5ª, 6ª, 7º, 8ª entrevista, respectivamente.

Todas as entrevistas foram codificadas através da atribuição de uma referência (C1, CR2, D3, A4, P5, P6, P7, P8).

A cada grupo de recortes, associados por cores, fomos fazendo corresponder um tema, ideia-chave recortada do texto, "unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativamente à teoria que serve de guia à leitura" (Bardin, 1977, p. 105). A cada tema atribuímos uma letra do alfabeto; sendo novamente subdividido em subtemas, de acordo com o critério de procura de regularidades e padrões a partir dos dados; aos subtemas foram dados números.

Foram analisadas verticalmente todas as entrevistas (Anexo I) de acordo com os seguintes objectivos: fazer uma análise da lógica interna de cada entrevista (a pertinência em encontrar uma lógica interna liga-se ao facto de procurarmos exemplos no contexto da rede de relações sociais, identificando intuições e reacções diversas ou não face ao domínio estudado, identificar diferentes lógicas, formar tipos).

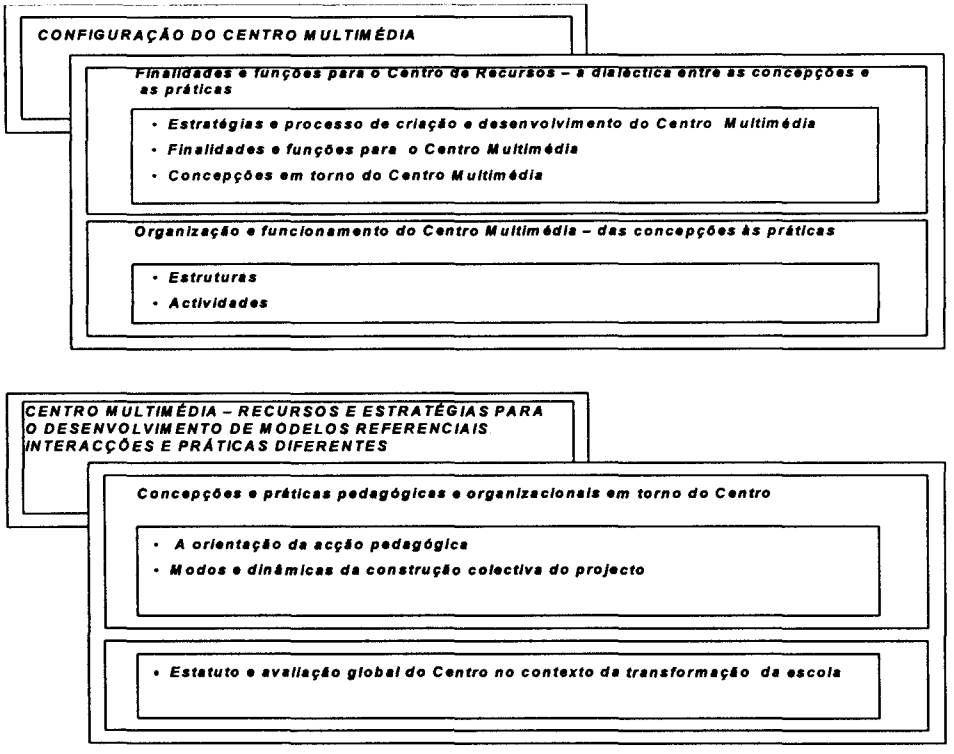
Da grelha de análise vertical consta, a propósito de cada tema e subtema, uma coluna que inclui a interpretação dada às partes do discurso seleccionado, e uma coluna de observações, na qual referimos questões a aprofundar, apontamos outras possíveis pistas, relacionamos ideias.

À medida que fomos evoluindo neste trabalho de análise, fomos definindo as categorias e sub-categorias a partir dos temas. Algumas dessas categorias tinham sido previamente criadas, ainda na fase de organização dos guiões e, mais tarde, na da aplicação das entrevistas. Designámos essas ideias por "pistas para a definição das categorias". Mais uma vez esteve presente um processo indutivo-dedutivo.

Algumas categorias foram modificadas, outras foram desenvolvidas, algumas foram abandonadas.

Com base nas categorias definidas, construímos um esquema de análise numa folha A4, composto por três grandes blocos, organizados em categorias e sub-categorias. O sistema usado foi o de caixas. A cada caixa fizemos corresponder uma cor diferente (Quadro 1).

QUADRO 1 - Quadro de categorias e sub-categorias



A cada uma dessas caixas fizemos corresponder uma cartolina da cor respectiva (de acordo com as cores usadas para as categorias). Partimos então das unidades de dados codificados para a análise vertical, da respectiva interpretação, e dos registos das observações, para voltarmos a manipular os dados, desta vez, para procedermos a uma leitura transversal.

Foi então a vez de constituirmos para uma grelha - grelha de análise transversal, com todos os segmentos de conteúdos seleccionados para cada categoria; cada bloco de interpretação incluía uma ou mais referências por cada entrevista.

O texto da análise transversal foi construído a partir das referências e interpretações da análise vertical. Com base na análise vertical tínhamos procurado encontrar a lógica interna de cada entrevista. Tomámos essa análise como ponto de partida para a análise transversal, através da qual ensaiámos encontrar convergências e disparidades, para assim construirmos a aproximação à realidade que escolhemos estudar.

A análise das entrevistas favoreceu, na generalidade, a formação de dois blocos. No primeiro, incluímos os entrevistados ligados à direcção e coordenação da escola e do Centro (o director, a assessora pedagógica, o coordenador do Centro de Recursos central e a coordenadora do Centro Multimédia); no segundo, incluímos quatro professores de graus de ensino diferentes: três professoras, dos 1º, 2º e 3º ciclos e um professor mais directamente ligado ao ensino técnico-profissional. Os professores tinham igualmente experiências e tempo de actividade na escola diferentes. O quadro seguinte caracteriza os professores e a respectiva situação:

QUADRO 2 - Caracterização dos Professores

	CÓDIGO	FUNÇÃO	IDADE	SEXO	CICLO E/OU DISCIPLINA	TEMPO DE (na Escola)
1º Bloco	C1	COORDENADORA C.M.	47	F	————	12 ANOS
	CR2	COORDENADOR C.R.E.	40	M	————	15 ANOS
	D3	DIRECTOR	49	M	————	24 ANOS
2º Bloco	A4	ASSESSORA PEDAGÓGICA	48	F	PORT./HIST. 2º CICLO	15 ANOS
	P5	PROFESSORA	22	F	FÍSI./QUÍM. 2º/3º CICLOS	2 ANOS
	P6	PROFESSORA	35	F	PORT./HIST. 2º/3º CICLO	6 ANOS
	P7	PROFESSORA	36	F	1º CICLO	5 ANOS
	P8	PROFESSOR	37	M	TÉCNICO-PROF. 3º CICL	8 ANOS

A partir daqui ficámos em condições de formar tipos, procurando situar cada entrevistado na rede de relações sociais e tentando compreender o seu modo de ver no que respeita ao objecto estudado.

Não nos importou estudar "perspectivas" ou atitudes individuais, mas interessou-nos estudá-los individualmente, quando integrados num contexto que os colocou em conjunto. Foi por isso indispensável que interrogássemos individualmente alguns elementos (que considerámos significativos) que constituíam o grupo e os encarássemos não como soma de indivíduos mas como indivíduos de um grupo, cujas representações, valores, crenças interesses, aspirações, e respectivas atitudes, quando analisadas e consideradas entre si, nos permitiram formar uma ideia acerca do sistema de relações sociais que os orientavam no contexto estudado, e determinavam os seus modos de ver e de estar de actores ou grupos de actores.

A observação directa

A observação directa foi focalizada em dois períodos de tempo distintos, correspondentes à fase exploratória (Maio - Junho de 1996/1997 e Setembro - meados de Outubro de 1997/1998) e à fase em que demos início ao trabalho de campo de forma mais sistemática (meados de Outubro de 1997 - Junho de 1998) . Ao longo deste último período, elaborámos textos detalhados de todas as visitas à escola realizadas com um objectivo definido (realização de uma entrevista, participação numa actividade, semana de observação); designámos o conjunto de textos por "Notas de Campo" (Anexo II).

Casos houve, em que visitámos a escola, a fim de obtermos dados relativos ao funcionamento do Centro e da escola em geral; nesses casos não procedemos ao registo escrito das observações. Os dados recolhidos incidiram em particular sobre os recursos escolhidos, a organização e formas de utilização dos espaços, a composição do fundo documental. Através de conversas informais com alunos, professores e funcionários, fomos "penetrando" nas formas de relacionamento e fomo-nos apercebendo do desenrolar das actividades pedagógicas e de animação. Estes casos, em que não procedemos a registos, ocorreram sobretudo no início da investigação, numa fase em que tínhamos como particular preocupação procurar entender a generalidade daqueles contextos, sem grandes precisões e detalhes. Nesta fase, recolhemos muitas informações dispersas que nos viriam a ser úteis em fases posteriores do estudo. Gradualmente fomos sentindo a necessidade de focalizar a nossa observação em determinados aspectos, e fomos, deste modo, construindo uma aproximação mais fina ao Centro Multimédia, resultado de um

período alargado (como vimos, mais de um ano lectivo) de contactos diversificados e recolha de informação multifacetada.

No que respeita à Semana de observação directa (11-15 de Maio de 1998), houve a preocupação de escolhermos um período de tempo que considerámos significativo. Esta escolha teve como critério a atenção à unidade tempo escolar - a semana - com base na qual as actividades lectivas se organizam e repetem.

Durante uma semana, visitámos a escola com o objectivo explícito de realizarmos uma observação focalizada no funcionamento do Centro Multimédia. Designámos esta semana por "Semana de Observação Directa".

Cada período de observação, durou em média três a quatro horas, e incidiu nos turnos da manhã e da tarde alternadamente.

Os dados desta observação foram registados numa grelha construída para o efeito (Anexo II), de acordo com os seguintes objectivos:

- perceber o funcionamento do Centro; modos de utilização com especial referência a alunos - professores - disciplinas envolvidas, materiais; equipamentos, actividades, tempo de permanência;
- compreender o papel do Centro Multimédia enquanto espaço privilegiado de movimentação de interacções (interacções, desenrolar de actividades, outros aspectos relevantes);
- aprofundar a dimensão pedagógico-educativa do Centro Multimédia a partir das práticas observadas.

Os itens considerados foram os seguintes: Designação/Descrição de Actividade, Área/ano/disciplina, Espaços, Material/Equipamento, Tempo de Permanência, Outros Aspectos.

A observação incidiu, em particular, sobre as actividades e as interacções e, no decorrer da observação, assistiu-nos a preocupação de mantermos uma perspectiva de totalidade sem perdermos de vista os aspectos em que pretendíamos focalizá-la.

Desde o início, que a nossa identidade de investigador foi revelada ao grupo pesquisado, assim como os objectivos do nosso trabalho de investigação. Deste modo, foi-nos facilitado o acesso a um leque variado de informações, sem que nos tenha parecido existir qualquer tentativa de ocultar aspectos do normal funcionamento do Centro. A atitude foi, em geral, de cooperação.

No que respeita às notas de campo, as observações não obedeceram a um esquema preciso. Trata-se do "relato escrito daquilo que investigador ouve, vê,

experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

A propósito das notas de campo, podemos distinguir dois tipos de materiais; um descritivo: a preocupação está em descrever locais, sujeitos (caracterização física), eventos especiais e actividades e a reconstrução do diálogo, a partir do que ocorre no campo e nos é dado ver; um reflexivo: relativo ao ponto de vista do observador, às suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994). Por cada visita "dirigida" foi elaborado um texto resultante do conjunto de notas que fomos tomando no intervalo de uma conversa, de uma entrevista, um momento em que estávamos mais isolados, num salto ao bar, distantes dos nossos interlocutores, no carro, no autocarro, a caminho de casa. Procurámos sempre registar as notas o mais próximo possível da observação; seguimos o decurso da sessão de observação de forma cronológica, tentando que as ideias fluíssem naturalmente, sem grandes preocupações de estilo ou de rigor. Foi nossa preocupação, no entanto, evitarmos suposições e inferências e estarmos atentos ao detalhe. Em muitos casos, foi-nos possível repetir ou recriar conversas. No total obtivemos catorze registos que nos deram conta de características físicas, acontecimentos, actividades, conversas. A par das observações registadas, as notas de campo incluíam também as nossas reflexões a propósito do que íamos observando, as estratégias que íamos delineando, as conexões que íamos estabelecendo.

A entrevista foi a nossa técnica privilegiada, da qual fizemos em grande parte depender a orientação dada à recolha de dados. No entanto, reconhecemos tal como Bell (1997, p.141, citando Nisbet e Watt, 1980, p. 13)) que as entrevistas "fornecem dados importantes, mas apenas revelam a forma como as pessoas *apreendem* o que acontece, e não o que realmente acontece". Daí que a observação directa tenha um carácter de complemento bastante fiável - fidedigno, porque se "captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho" (Quivy e Campenhoudt,1992, p. 197).

Um aspecto importante relativamente às notas de campo é que, para além de nos facilitarem um conjunto diversificado de informações, conduzem o investigador a reflectir sobre o plano de investigação, percebendo como o seu decurso pode ser afectado pelo que o investigador vai descobrindo. Favorece, por exemplo, a correcção de erros de informações anteriores ou de aspectos que são pouco claros.

A análise dos dados das notas de campo segue um procedimento semelhante ao adoptado na análise da entrevista.

Assim, depois de uma primeira leitura de todos os registos, ao longo do qual anotámos, nas margens das folhas, ideias soltas, procedemos à delimitação das

unidades de dados correspondentes às categorias definidas para a análise das entrevistas. Em alguns casos, utilizámos excertos retirados das notas de campo, com o objectivo de ilustrarmos partes da análise.

Relativamente aos dados da grelha de observação (Anexo II), foi definida uma grelha, com base na qual realizámos a análise.

O questionário aos alunos

Dado que a população da escola em estudo se compõe por crianças e jovens com dificuldades do domínio socioafectivo, que facilmente ficariam desinteressados perante qualquer pedido mais exigente, podendo à partida rejeitá-lo, procurámos expressar-nos com simplicidade, construindo um questionário curto.

Pretendíamos, por outro lado, não perder de vista os objectivos do estudo, procurando recolher informações sobre os indivíduos e em simultâneo sobre o contexto organizacional. Os itens seleccionados foram os seguintes:

Procurar saber:

- com que frequência vão os alunos ao Centro, ou, se não vão, quais os motivos;
- em que situação vão os alunos ao Centro;
- com que finalidade vão os alunos ao Centro;
- que relação existe entre as utilizações e o interesse dos alunos e/ou as propostas dos professores (em ligação à aula ou fora dela);
- qual o ponto de vista dos alunos acerca da organização e funcionamento do Centro.

O questionário foi previamente testado em três turmas, pelo que tivemos a possibilidade de detectar incoerências e proceder aos ajustamentos.

Definimos assim a população alvo, cerca de catorze turmas, tendo a distribuição obedecido ao seguinte critério: duas turmas por cada nível – duas turmas de 5º ano, duas turmas de 6º ano do 2º ciclo do Ensino Regular, duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano do Ensino Técnico Profissional, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas do 3º ano do 3º ciclo do Ensino Técnico Profissional. O 1º ciclo e a Pré-primária não foram contemplados, por sabermos estarem os modos de utilização mais condicionados a determinadas actividades e situações (com base nas entrevistas e na observação directa).

Contudo, a aplicação do questionário não obedeceu totalmente aos critérios estabelecidos, tendo sido aplicados apenas a seis turmas. Esta situação não dependeu de nós, mas de factores que ultrapassaram o âmbito do nosso trabalho. O facto de estarmos no final do ano lectivo, não foi favorável à situação; o processo de distribuição e recolha dos questionários não o foi igualmente.

Daí que o conjunto de respondentes (no total de setenta e cinco dos quais dois foram considerados nulos, dado o preenchimento incorrecto) não tenha constituído de modo algum uma amostra estatisticamente representativa. Deparámo-nos então com uma questão metodológica: utilizar ou não a informação conseguida através deste reduzido número de questionários.

Optámos por considerar essa informação, por entendermos que, num trabalho que admite a triangulação metodológica (com utilização de métodos e instrumentos diversificados que nos permitiram obter informações do mesmo tipo: entrevista, observação directa, apoio de documentação produzida pelos Centros), esta seria uma opção pertinente. Tal como Canário e Oliveira (1992, pp. 19-20) referem, citando Cohen e Manion (1990), pensamos que "a confiança do investigador na fiabilidade dos instrumentos e na validade dos dados aumenta na proporção da diversidade e do contraste dos métodos utilizados, nomeadamente quando distintos métodos de recolha, aplicados ao mesmo objecto de estudo, produzem resultados substancialmente semelhantes".

Os dados obtidos através do questionário foram sujeitos a um tratamento estatístico com recurso à informática.

Valorizámos a expressão gráfica dos dados, porque nos pareceu favorecer a interpretação.

O apoio documental

A técnica fundada no apoio documental é adequada ao nosso estudo e os dados através dela obtidos funcionaram como complemento da informação obtida pelas outras técnicas.

Privilegiámos fontes escritas diversificadas (da responsabilidade da instituição, da Escola-X e de vários professores) e preocupámo-nos em ponderar a exactidão das informações que continham, bem como a correspondência efectiva entre o campo de abrangência dos documentos e o campo de análise da investigação.

Os documentos obtidos - regulamentos, comunicações, normas, pareceres, trabalhos de estágio, jornais, revistas, discursos, registos, arquivos escolares - não

foram sujeitos a uma análise com objectivos específicos, serviram para retirarmos evidências que fundamentaram afirmações e declarações nossas (Lüdke e André, 1986).

O nosso interesse pelos documentos que seleccionámos constituiu-se no sentido de que "uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada" (Lüdke e André, 1986, p. 39, referem Guba e Lincoln, 1981).

Nota Conclusiva

Retomadas as principais linhas orientadoras da problemática que enquadra o nosso objecto de estudo, e considerada a pertinência do Estudo de Caso relativamente ao modo como decidimos orientar a investigação, explicitámos os princípios a pôr em prática e os métodos mais adequados ao domínio estudado.

O objectivo principal foi o de delinearmos uma abordagem metodológica que nos facilitasse uma compreensão aprofundada da problemática em questão e de acordo com os objectivos traçados.

CONCLUSÃO

Embora o Estudo de Caso possa apresentar algumas limitações, que lhe são habitualmente atribuídas, pensamos adequar-se à natureza do problema em questão, considerando a problemática delineada e os objectivos de pesquisa apresentados.

O Estudo de Caso parte de situações reais e permitirá alcançar uma perspectiva da globalidade e da complexidade do fenómeno. A investigação no domínio da transformação da escola, a partir de um estudo que se prenda com dinâmicas de projecto e inovação, como é o caso do Centro Multimédia, muito poderá contribuir para o relançamento de novas questões, para o debate neste domínio e para abertura a práticas alternativas e a outros "modos de ver".

A análise que nos propomos efectuar no capítulo seguinte poderá ser o ponto de partida para uma reflexão nesse sentido.

PARTE III- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Verifica-se que se fez sentir, nos últimos anos, uma "predisposição" para a criação de centros de recursos, encarada como estratégia impulsionadora da reforma do sistema educativo. Galvão (1992) enquadra esta situação da seguinte forma:

> Vivemos um tempo de cultura tecnológica, prospectiva de um futuro que desejamos dominar. (...) A revolução tecnológica invade, hoje em dia, todas as manifestações da vida. A educação como subsistema interdependente da sociedade e da cultura não podia deixar de ser atingida por este impacto. (...) A criação de Centros de Recursos Educativos (CRE) justifica-se nesta intenção de mudança das relações entre protagonistas da educação e entre estes e a utilização racional de recursos. (p. 109)

O que se verifica na prática é que, a nível da criação e desenvolvimento dos centros de recursos, às mesmas orientações administrativas, fundadas em políticas deliberadas de inovação, correspondem respostas diferentes. Na realidade, o papel da administração está orientado sobretudo para a apresentação de objectivos e finalidades, que considera deverem conduzir o processo de criação e desenvolvimento dos centros, e à atribuição de recursos financeiros, que, regra geral, ficam aquém das expectativas e das necessidades das escolas.

Canário (1992, 1994) chama-nos a atenção para a ineficácia da inovação concebida a nível central e fundada na convicção de que a inovação está essencialmente dependente de recursos suplementares: pode modificar a realidade formal, mas poucas vezes se traduz na transformação da realidade educativa. É de abandonar, portanto, uma relação linear característica, no que respeita ao funcionamento concreto do estabelecimento de ensino, a partir de efeitos previstos com base na política da administração central.

Para além das decisões ao nível da administração, há a um segundo nível "as decisões ao nível do estabelecimento de ensino, que configuram processos diferenciados de perspectivar e desenvolver a inovação, em que o papel dominante é desempenhado pelos conselhos directivos" (Canário, 1994, pp. 28-29). Existe ainda, segundo este autor, um terceiro nível que inclui as decisões e modalidades de acção dos utilizadores, entre os quais professores e alunos. Estes, de acordo com as características do contexto específico em que se encontram inseridos, "desenvolvem

modalidades e percursos específicos de apropriação da inovação" (Canário, 1994, p. 29).

O estabelecimento de ensino tem, por isso, o papel fundamental no modo como as orientações e finalidades propostas pelas instâncias centrais são (re)interpretadas e encontram concretização. O grau, a qualidade e as formas de interferência do centro de recursos na vida da escola dependem então, em grande medida, da criatividade do próprio estabelecimento de ensino. Quer isto dizer que tão ou mais importante do que dispor de recursos é mobilizar (não de forma coerciva, mas favorecendo situações) vontades, iniciativas e estratégias que dêem corpo à inovação e abram caminho ao projecto. Caso contrário, estaremos perante um estabelecimento de ensino, cujo funcionamento se aproxima de o de uma "«unidade administrativa», consumindo recursos que se diluem na rotina, sem o efeito de nenhum valor acrescentado"(Canário, 1994, p.29).

Ao nível do estabelecimento de ensino, a criação do centro de recursos pode obedecer a diferentes perspectivas. Uma delas define um centro de recursos que apenas difere da biblioteca tradicional, porque procura dar resposta a novas exigências dos alunos, através, por exemplo, de um acréscimo de documentos ou de meios técnicos (Canário, 1992a, designa-a de lógica de continuidade). O que na realidade muda são os meios e os recursos, mas a filosofia da escola permanece a mesma. Nestes casos, que, muitas vezes, resultam da preocupação de "modernizar" a escola, pode assistir-se designadamente à "escolarização" (como Canário (1994) indica) do centro de recursos. Por outro lado, à criação de um centro de recursos pode assistir uma perspectiva diferente, que implique "pensar à escala do estabelecimento de ensino" (Canário, 1994, p. 35). Neste caso (o autor refere uma situação observada numa escola), o projecto de centro procura integrar e reorganizar recursos, em função de objectivos educativos determinados, a partir da identificação de problemas, vontades ou aspirações.

O mesmo autor sublinha a importância da "capacidade estratégica para dar coerência e sentido a múltiplas inovações parcelares" (a principal dificuldade das escolas em "instituir dinâmicas de mudança"), sendo que o projecto educativo reflecte essa "capacidade estratégica" de integração de "múltiplas inovações parcelares" (Canário, 1994, p.36) e de uma multiplicidade de recursos.

Na sua qualidade de totalidade sistémica, o estabelecimento de ensino não pode ser entendido pela soma de recursos materiais que dispõe, nem pode limitar-se à soma de orientações e acções dispersas. Mesmo quando a tendência para a acumulação de recursos é acentuada, os utilizadores (em especial os alunos) podem sempre criar condições ao surgimento de uma tendência que favoreça a invenção. O importante são as interacções que se vão desenvolvendo e que não são lineares nem

uniformes, mas complexas e passíveis de alteração a qualquer momento, de acordo com os quadros de referência que a organização e os actores vão desenvolvendo e reintegrando no quotidiano. E assim se irá definindo a realidade escolar.

Diremos então que a pertinência do centro de recursos residirá nas possibilidades que detém de integração (ainda que por vezes espontânea) dos recursos de que dispõe em situações educativas, facilitando a sua utilização progressiva e multiplicada, no sentido do enriquecimento do estabelecimento de ensino e em prol dos processos que favoreçam as necessidades de mudança e conduzam à transformação. No entanto, a existência de mais recursos numa escola não pode determinar por si só nem o enriquecimento, nem facilitar a transformação. Como assinala Galvão (1992), "uma boa organização e materiais sofisticados de pouco valem sem a competência e o entusiasmo dos professores" (p.119).

As linhas teóricas traçadas ajudar-nos-ão a compreender uma realidade que se entende complexa. O nosso trabalho de análise irá evoluindo com base na consciência de que concepções e práticas não podem dissociar-se nos modos como se vai construindo a realidade, nem na procura da compreensão dessa realidade, sendo importante confrontá-las, na tentativa de encontrarmos as interacções possíveis que vão emergindo, se atendermos à respectiva dialéctica.

Ir-se-á assim definindo uma configuração de centro que não será estática nem exclusiva, já que é passível, a todo o momento, de múltiplos ajustamentos, e é sempre o resultado de diferentes olhares sobre uma determinada realidade.

CAP 1. O CONTEXTO DO ESTUDO

Nota Introdutória

Neste ponto, interessa-nos clarificar a relação entre o Centro de Recursos Educativos central (da Escola onde está instalada a direcção, que denominámos "núcleo-sede") e o Centro Multimédia da Escola-X, para, em seguida, nos determos brevemente numa primeira caracterização deste Centro Multimédia. Com esse objectivo pensámos ser importante, começar por apresentar a Instituição e a Escola-X.

1. Contextualização da Escola-X

1.1. Apresentação da Instituição

A Instituição, fundada há mais de duzentos anos, evoluiu em termos de instalações e métodos pedagógicos, ao longo dos tempos. Na actualidade, estruturalmente sob tutela do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, integra oito escolas, que funcionam em regime de internato e semi-internato. O núcleo-sede constitui a estrutura básica de direcção, administração e orientação técnico-normativa dos objectivos a prosseguir; os estabelecimentos integrados constituem a estrutura operacional.

A população escolar, que integra as diferentes escolas, é constituída por mais de 4000 alunos, com idades compreendidas entre os três e os dezoito anos.

O ensino abrange a escolaridade normal e vai da educação pré-escolar ao 12º ano, incluindo a formação em Cursos Técnico-Profissionais (com uma larga tradição) de nível 1, 2 e 3, que têm equivalências escolares correspondentes ao 6º, 9º e 12º ano do Ensino Público.

A filosofia de base que atravessa todas as escolas insere-se numa perspectiva de marcada renovação. As novas apostas que preconiza levou o Secretário de Estado da Inserção Social a considerá-la, na sessão de abertura solene

do ano lectivo de 1996/1997, como um «ser vivo» e não uma mera estrutura estática composta por serviços e pessoas que apenas visam a manutenção e renovação do seu *status*" (em revista da responsabilidade da instituição, Dezembro de 1996).

O que a escola na sua globalidade considera ser um desafio, insere-se num "Novo Paradigma para a Educação", para usar palavras textuais de um dos documentos (Anexo IV).

A ênfase dada à formação profissional, inserida no sistema escolar - cinquenta cursos que abrangem diferentes áreas - associa-se a uma tradição de procura de resposta para as necessidades dos jovens, preparando-os para uma mais adequada inserção na vida activa. Este posicionamento inscreve-se numa linha que associa uma orientação técnica a uma dimensão que inclui estratégias ligadas às vertentes cultura/identidade e educação/formação.

1.2. Breve Caracterização da Escola-X

A escola, onde centrámos a nossa investigação, está instalada num edifício de traça muito antiga, onde funciona desde 1942. Caracterizam a escola os espaços largos e cuidados. Um dos aspectos que ressalta logo na primeira visita é o amplo relvado, cuja situação, num dos documentos recolhidos (que diz respeito à apresentação de um projecto - "Em Maré de Descobertas" - , no contexto da Área Escola), é assim descrita: "Do seu relvado, ao observarmos o horizonte, ficamos por vezes com a sensação de que o Tejo nos vem beijar os pés".

Constituem-no duas estruturas: o regime de internato e semi-internato. A orientação dos alunos faz-se segundo um conjunto de princípios orientadores da acção dos adultos junto dos jovens, que encontram fundamento na filosofia geral da instituição: "a liberdade de cada aluno realizar o seu projecto próprio pessoal, a educação centrada no educando - criança ou jovem -, a individualização do processo educativo, a responsabilidade de cada um nas tarefas do dia-a-dia, a qualidade de vida" (em documento da responsabilidade da instituição).

O semi-internato funciona num período de tempo que vai das oito horas e trinta minutos às dezanove horas, período este que conjuga actividades curriculares com um conjunto de actividades extra-curriculares.

O Ensino Técnico-Profissional desempenha um papel importante na escola. Esta vertente engloba os cursos de nível 1, com equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico, e de nível 2, com equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A escola dispõe ainda de algumas turmas ao nível do 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Regular). O acesso aos Cursos Profissionais de nível 1 tem na base da sua

frequência sobretudo o elevado insucesso escolar, bem como as dificuldades familiares dos alunos a nível económico, social e cultural. No que diz respeito aos Cursos de nível 2, a questão da frequência coloca-se sobretudo em termos de os alunos mais carenciados poderem frequentar um Curso Profissional com saída para a vida activa e continuar os respectivos estudos na mesma escola.

A instituição aplica os programas aprovados pelo Ministério da Educação, tendo, no entanto, sempre em linha de conta as respectivas especificidades, em especial no que diz respeito às características da população escolar.

As actividades extra-curriculares têm uma marcada importância no contexto da escola, englobando actividades que vão das práticas desportivas à música, das áreas das artes e da expressão dramática às áreas tecnológicas.

1.3. Caracterização Geográfico-Social do Meio Envolvente da Escola-X

A escola localiza-se na zona oriental de Lisboa, entre a zona industrial e portuária de Xabregas (Freguesias do Beato e Marvila) e a zona residencial, comercial e de pequenas oficinas abrangida pelas Freguesias do Alto Pina e de São João.

No passado, a zona caracterizou-se por ser uma zona rústica, onde se situavam Palácios, Casas Nobres, Conventos e Paços Reais. Daí, a importância do património histórico do meio. A industrialização progressiva do local, ao longo do século XIX, conduziu à sua descaracterização, com o estabelecimento das primeiras fábricas nos vales de Chelas e Xabregas.

A industrialização crescente e o afluxo de população para a cidade, em busca de trabalho, determinou que grande número de operários encontrasse habitação nessa área, surgindo, deste modo, as vilas operárias da periferia da cidade de Lisboa, particularmente junto das zonas fabris, tal como as do Beato e de Xabregas. Esta situação estendeu-se até aos nossos dias, e tem determinado as características do meio portuário e industrial onde a escola se situa.

Actualmente, as zonas envolventes da escola podem ser classificadas de degradadas, incluindo bairros que surgiram espontaneamente, casas velhas dispersas, bairros de realojamento precário ou realojamento clássico (encosta das Olaias, zona do Areeiro, Picheleira, Beato, Chelas). Algumas dessa zonas são marcadas pela inexistência de infraestruturas sanitárias e falta de comodidades consideradas básicas, bem como pela degradação geral dos espaços circundantes.

A qualidade de vida caracteriza-se, assim, por um baixo nível, que contribui para as dificuldades e problemas instalados entre a população jovem: o abandono

precoce da escola, com entrada no mercado de trabalho em condições precárias e fora da legalidade, como forma de atenuação das dificuldades sentidas no seio do agregado familiar; a elevada taxa de insucesso, sublinhada pela fraca assiduidade e desinteresse pelas propostas escolares.

A pré-delinquência infantil e juvenil é um facto, que conduz ao roubo, à destruição de materiais e equipamentos, à posse de armas brancas, ao consumo de álcool e consumo e venda de drogas. Alguns jovens organizam-se em "gangs", que concentram as suas actividades marginais em parques de estacionamento e centros comerciais. Esta situação manifesta-se em particular nos grupos de alunos provenientes dos PALOP. Estes residem em bairros (próximos da escola e de zonas como a Buraca, Damaia e Charneca do Lumiar) que mantêm muitas das características culturais e sociais do país da sua proveniência, sendo de salientar o deficiente domínio da língua portuguesa.

No que respeita à caracterização das famílias são de apontar os seguintes aspectos: grandes agregados familiares, na generalidade dos casos, monoparentais ou com formas de organização que divergem da forma clássica, com baixo nível de rendimento e despesa, reduzido grau de instrução, saúde precária (registando-se um elevado número de casos de invalidez), má inserção no mercado de trabalho e alheamento quanto à participação social, marginalização e exclusão social.

Face a esta situação, a escola mantém um trabalho conjunto, com características muito próprias, com as assistentes sociais e Juntas de Freguesia da comunidade.

2. Contextualização do Centro Multimédia da Escola-X

2.1. A Relação com o Centro de Recursos Educativos Central

A instituição tende, no contexto do que definiu como novo paradigma para a educação, a optimizar os respectivos espaços e a apoiar os professores, racionalizando meios disponíveis e integrando outros. A par deste propósito, entende como prioritário :

> equacionar e definir estratégias globais de melhoria de processos de educação e de ensino, de aprendizagem, de promoção do sucesso escolar, de formação de professores, educadores e outros técnicos, de beneficiação das condições de vida institucional *das várias escolas* e da abertura à comunidade envolvente. (em

documento da responsabilidade do Centro de Documentação e Informação, ano 4, nº. 7, Junho de 1991)

O Centro de Recursos Educativos central tem por objectivos :

-operacionalizar a rede de centros das diferentes escolas;
-facilitar a cooperação entre as diferentes escolas;
-assumir as funções de documentação, de tratamento e de difusão da informação em diferentes graus;
-proporcionar condições de trabalho, em particular no que se refere aos professores e educadores, que promovam uma maior rendibilidade dos recursos e conduzam a práticas educativas inovadoras;
-integrar de forma sistemática na prática educativa as fontes de informação e os meios de expressão e comunicação;
-facilitar a criação de projectos pedagógicos;
-apoiar a formação contínua dos professores, introduzir novas fontes de informação e outras linguagens;
-possibilitar novas formas de aprender e ensinar (adaptação do documento da responsabilidade do Centro de Documentação e Informação, ano 4, nº 7, Junho de 1991).

As funções essenciais do Centro de Recursos Educativos são as seguintes :

- consulta (informação a partir de publicações, ficheiros, documentos gráficos, documentos audio-visuais, software e ficheiros informatizados), produção (documentos gráficos, registos magnéticos, vídeo, fotografia e software), informação (organização, gestão, transformação, difusão e troca de informação).

As unidades que constituem o Centro são as que se seguem:

- Coordenação, Gestão e Administração,
- Núcleo de Imagem e Meios Audiovisuais,
- Sector de Artes Gráficas, Fotografia e Comunicação,
- Sector de Documentação e Informação,
- Biblioteca Técnica,
- Auditório, Salas de Reuniões e Produção,
- Centros das diferentes Escolas.

É importante referir que a criação do Centro de Recursos Educativos é sublinhada como produto da experiência e da reflexão dos que nele trabalham, sob o título "A Coerência", no qual se inscreve ainda um objectivo geral, que é deste modo definido:

> O fim a atingir é o melhor desempenho das funções educativas e de ensino nas melhores condições. (em documento da responsabilidade do Centro de Documentação e Informação, Ano 4, nº 7, Junho de 1991)

2.2. Primeira "Entrada" no Centro Multimédia da Escola-X

Os Centros Multimédia das várias escolas são entendidos, na generalidade, como um recurso do Centro de Recursos Educativos central e como espaços que facilitam e favorecem novos processos e práticas pedagógicas (cf. documento – Anexo IV).

O Centro Multimédia Escolar da Escola-X, após uma fase em que se apetrechou com novos materiais e mais experiências, é hoje entendido como um "espaço privilegiado de apoio aos projectos educativos de toda a comunidade escolar e educativa, contribuindo decisivamente para o objectivo de melhoria progressiva da qualidade do ensino e da educação" (em documento: Planificação Ano Lectivo de 1996/1997 - Educação Ensino e Formação).

O Centro orienta a sua actividade a dois níveis: a nível global e a nível específico. No primeiro, os vectores de orientação são:

- atenção permanente às actividades em desenvolvimento e em programação em toda a escola, através do reconhecimento das necessidades e procurando apetrechar-se com os recursos educativos que venham a ser necessários às equipas de projecto e especialmente a todos os alunos e «agentes educativos» envolvidos;
- disponibilização dos recursos humanos e materiais necessários à consecução das actividades; insere-se aqui a utilização dos grandes espaços do Centro (Auditório, Biblioteca, Sala de Informática, Laboratório de Ciências) como alternativa ao espaço normal de aula, no sentido do melhor e mais fácil aproveitamento dos recursos existentes;
- funcionamento diário como espaço aberto (para utilização individual ou em grupo de todos os «agentes educativos» e alunos;
- colaboração com entidades diversas exteriores à escola;

- integração de todas as equipas de projecto para as quais for solicitada a sua participação específica, segundo orientação da Coordenação Pedagógica;
- apoio a acções de formação (texto adaptado de documento: Planificação Ano Lectivo de 1996/1997- Educação, Ensino e Formação).

A nível específico, o Centro organiza iniciativas próprias abertas a toda a escola, entre as quais se salienta a produção e divulgação de materiais em diferentes suportes, criação ou apoio a clubes, organização de dossiers temáticos, disponibilização para Apoios Educativos Especiais a alunos com dificuldade de aprendizagem, apoio específico a determinados cursos e informatização da Biblioteca e Videoteca.

Integram o Centro Multimédia os seguintes espaços: o Auditório (Sala 1), a Sala de Aula Multimédia (Sala 2), a Sala de Atendimento Geral (Sala 3), Sala de Estudo (Sala 4), Sala de Informática (Sala 5), Sala de Produção Audiovisual (Salas 6 e 7), Laboratório de Fotografia (Sala 8), Sala de Reprografia (Sala 9), Biblioteca (Sala 10), Laboratório de Ciências (Sala 11) (cf. Planta, Anexo IV).

Os sectores que constituem o Centro Multimédia ocupam um espaço considerável do segundo andar de um edifício localizado numa das extremidades da Escola. Embora não possamos considerá-lo de fácil acesso, o espaço reservado ao Centro tem a vantagem de ser amplo e de ficar próximo do espaço do Refeitório, que é frequentado por todos os alunos da Escola (na hora do almoço e do lanche) e pelos professores.

O cartão de visita do Centro é um grande aquário, na zona de um pequeno hall, ao fundo do corredor que dá acesso ao Centro.

Nota Conclusiva

Neste capítulo definimos o contexto do estudo, tendo procurado estabelecer a relação entre o Centro de Recursos central e o Centro Multimédia da Escola-X e caracterizado a escola no contexto da Instituição e da comunidade envolvente.

CAP.2 CONFIGURAÇÃO DO CENTRO MULTIMÉDIA

Nota Introdutória

Neste capítulo, procuraremos compreender as estratégias que orientaram a criação e desenvolvimento do Centro Multimédia e o enquadramento geral do processo, e encontrar as finalidades para ele delineadas. Esta primeira "incursão" no Centro será completada pelo desenho da concepção global que nos pareceu orientá-lo. Evoluindo na tentativa de construirmos uma configuração do Centro, situar-nos-emos ainda nas soluções centradas a nível da respectiva gestão, bem como nas actividades.

No decorrer da análise, privilegiaremos uma abordagem ao modo como o estabelecimento de ensino foi integrando o Centro Multimédia no seu quotidiano pedagógico-educativo e o foi construindo socialmente, de acordo com as tendências que os actores foram definindo (na qualidade de actores sociais, capazes de produzir a escola enquanto sistema de acção colectiva).

A aproximação ao Centro deverá construir-se, com base nas múltiplas intersecções entre as concepções e as práticas encontradas.

1. Finalidades e Funções para o Centro Multimédia - a dialéctica entre as concepções e as práticas

Segundo Canário (1994) o centro de recursos, encarado como meio educativo, significa à partida enriquecimento do estabelecimento de ensino, e pode conduzir à sua transformação. São estas as vertentes - enriquecimento e transformação - que o autor entende traduzirem o centro de recursos, quanto às finalidades (gerais).

Trata-se de uma forma prospectiva de pensar o futuro e encarar o presente; daí que o enriquecimento possa revestir-se de diferentes facetas: da acumulação de recursos como estratégia de modernização pelos meios, à invenção de novos modos de estar e agir a partir de uma integração diferente de recursos. A primeira obriga a uma adaptação, a segunda a uma retradução.

O carácter de inovação confere ao centro de recursos uma multiplicidade de olhares e de entendimentos possíveis que se projectam em finalidades, traçadas, quer ao nível administrativo, quer a nível da organização ou a nível individual.

Entendemos aqui que a definição da finalidade se funda na percepção de um resultado com determinado grau de qualidade, grau este a partir do qual concebemos uma norma ou antevemos uma orientação e vamos definindo as estratégias e construindo o processo (Alves, 1995).

Devemos ainda atender a que a criação e desenvolvimento de um centro de recursos admite as oscilações de percurso, associadas à ideia de projecto, não invalidando a necessidade de redefinição de estratégias, quando necessário, pelo que a definição de estratégia precede e acompanha o desenvolvimento do centro. Importa sublinhar que, como Canário (1994) assinala, sendo o estabelecimento de ensino "um sistema de relações, que resulta da acção mais ou menos consciente dos indivíduos (...) a sua transformação ou simples pilotagem, supõe a capacidade de pensar a nível da totalidade, com base numa atitude prospectiva e na elaboração de uma estratégia", sendo esta "entendida, como um «*conjunto de decisões, acções e operações escalonadas*» segundo uma lógica que permite orientar e ou controlar «*factores internos e externos de modo que os seus efeitos combinados permitam atingir os objectivos visados*»" (pp. 35-36, o autor cita Mélese, 1979, p. 60).

1.1. Estratégias e Processo de Criação e Desenvolvimento do Centro

Se procurarmos enquadrar o processo de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia em termos administrativos, podemos depreender, pelos depoimentos sobre o assunto, que não existem orientações formais no que respeita à criação e desenvolvimento do Centro, vindas de instâncias superiores. Não existem também orientações formais que façam directamente depender o Centro Multimédia do Centro de Recursos Educativos central.

Detendo-nos em dois dos discursos do primeiro bloco de entrevistados (que inclui os professores ligados à direcção e coordenação), percebemos que é reconhecido, pela generalidade dos entrevistados, um processo que foi dando forma ao Centro:

> "Eu não estou bem a par disso, mas é assim, eu acho que o projecto começou numa fase de arranque principalmente para adultos, e depois lentamente abriu-se a porta aos miúdos" C1;

"o Centro Multimédia penso que começou com um ampliador que eu ofereci (...) O Centro Multimédia começou com um simples ampliador (...) há cerca de vinte anos" D3;

"foram os miúdos que insistiram com os professores (...) não houve uma data, isto foi abrindo (...) tanto pela procura não só dos professores como dos próprios alunos"A4.

No contexto da criação do Centro Multimédia, fica explícita a sua autonomia face a orientações formais (nomeadamente da parte do Centro de Recursos central) determinantes.

Os extractos que, em seguida, apresentamos ilustram esta observação:

"nós criámos o nosso Centro Multimédia, eu penso que em paralelo ou ainda primeiro que o Centro de Recursos da *escola da direcção*, nós sempre tivemos um certo avanço em relação aos audiovisuais (...), mas não tivemos nenhuma influência no Centro de Recursos" A4;

"Foi, depois, acho que foi tudo mais ou menos ao mesmo tempo [a criação do Centro Multimédia e a do Centro de Recursos Educativos central] a ideia que eu tenho é que foi tudo mais ou menos ao mesmo tempo" P6.

Como nos é dado perceber pelos discursos, o Centro Multimédia foi-se construindo, à medida das necessidades gerais e das possibilidades, dependendo o seu desenvolvimento tanto de vontades como de recursos. Todos os entrevistados, que se manifestaram quanto ao assunto, são unânimes quanto à não existência de um projecto claramente definido e continuado do ponto de vista de uma programação formal. Note-se que a coordenadora do Centro Multimédia reconhece um projecto formal para cada ano, mas assente em estratégias dispersas, sendo o objectivo comum a todos eles a aproximação recíproca da escola e do Centro Multimédia. É nesta perspectiva que no respectivo discurso se sublinha:

"a instituição tem feito para que haja um Centro Multimédia em todas as escolas, melhor ou pior mas sempre com objectivos comuns (...) Existe, todos os anos há um projecto formal para o Centro, tem as suas variantes, mas os objectivos são sempre os mesmos" C1.

As diligências mais dirigidas, no contexto do processo de criação e desenvolvimento do Centro, associam ao respectivo processo a ideia de pioneirismo, referida explicitamente nos discursos do coordenador do Centro de Recursos Educativos e do director, embora segundo perspectivas diferentes. Enquanto o coordenador sublinha a ideia de Centro Multimédia como inovação global (na linha do que é definido pelo Ministério da Educação), o director associa-lhe a ideia de pioneirismo, do ponto de vista daquela escola e da instituição (sempre a par das iniciativas do Ministério da Educação). Acentuando uma linha de mudança educativa, insiste particularmente na ideia de alargamento e igualdade de oportunidades pela

democratização pelos meios. A noção de Centro Multimédia liga-se mais, neste caso, à de "escola diferente", e daí a perspectiva de mudança.

Vem a propósito transcrever alguns excertos dos respectivos discursos:

> "Naturalmente que isto [a criação do Centro Multimédia nas escolas] se seguiu a um movimento que vem do próprio Instituto de Inovação Educacional, e através do Ministério de Educação com os PRODEPs (...) portanto foi o acompanhar o movimento do Ministério da Educação, e fomos quase pioneiros, porque acompanhámos desde a primeira hora o nascimento dos Centros Multimédia nas escolas, dinamizados pelo Ministério da Educação (...) em princípio, o primeiro Centro que surgiu foi efectivamente a nível central, com o Centro de Recursos central, e, com a criação deste, começou-se a criar uma rede de Centros Multimédia nas escolas" CR2;

> "nós fomos pioneiros disso há muitos e muitos anos. O nascimento do Centro Multimédia teve a ver com a nossa própria transformação (...) nós começámos a desmassificação, começámos com o internato logo em 75 (...) O Centro tem a ver exactamente com a ideia de um semi-internato e de uma escola diferente (...) Numa perspectiva de dar essa resposta individualizada a cada aluno" D3.

O processo foi-se construindo, e o Centro foi ganhando forma, espaço e dinâmica. A filosofia geral subjacente ao processo foi a de enriquecimento da escola pelo acréscimo de recursos, factor importante a ponderar no contexto da mudança da escola (mais e melhores recursos, melhores respostas à escola, em geral, e aos alunos, em particular).

Embora as referências à introdução progressiva de sectores denotem algumas divergências quanto às prioridades, os sectores que terão estado no arranque do Centro, para além da biblioteca já existente, terão sido o sector dos audiovisuais e o da informática.

Os depoimentos que se seguem confirmam as ideias avançadas:

> "Começámos inicialmente com computadores ligados em rede que nos foram oferecidos e que nos causaram grandes problemas, porque a maior parte das vezes não funcionavam, mas depois vimos que de facto os miúdos se interessavam pelo assunto e começámos a adquirir mais computadores, com mais potência, com melhor qualidade, que davam resposta aos anseios dos miúdos, eles começavam a fazer os trabalhos para apresentarem aos professores e então nós utilizávamos a informática para eles apresentarem esses trabalhos (...). Nós só tínhamos praticamente uma biblioteca, uma biblioteca que funcionava mal e que (...) não lhes dizia muito, e foi preciso criar outras valências para os chamar. A nível do vídeo bem, o vídeo e a fotografia é uma coisa já antiga mas que poucos miúdos aderiam a isso, com o curso de artes visuais começou-se a abrir mais o curso de fotografia e então já temos miúdos que vêm procurar o responsável por essa parte" C1;

> "Começámos realmente por ter uma sala além da biblioteca, tínhamos uma sala equipada com alguns meios de vídeo, acho que fomos das *primeiras escolas* a ter câmara e vídeo, e a partir daí foi o pontapé de saída para a criação do Centro (...) Então, fomos muito para a imagem, para o som também, mas mais essencialmente

para a imagem, portanto fomos criando a pouco e pouco a videoteca da escola, os *slides*, fomos a pouco e pouco arranjando o material e a certa altura achámos que realmente tinha que haver um espaço para guardar aquilo tudo" A4.

Situando-nos no segundo bloco, observamos que os discursos dos professores P6 e P8, que denotam uma aproximação mais directa ao desenrolar do processo de criação e desenvolvimento do Centro, assinalam uma perspectiva coincidente com a do bloco anterior. Assim, a professora P6 encara a introdução do sector de informática como factor decisivo para o desenvolvimento do Centro e sublinha a importância da reorganização e melhoria de espaços e de meios para o desenvolvimento do Centro Multimédia, a par de aspectos ligados a possibilidades diferentes, organizadas a nível das formas de utilização, que conduziram à aproximação e envolvimento progressivo de alunos e professores nos assuntos do Centro. O professor P8 partilha do mesmo ponto de vista. Vejamos dois excertos, retirados do discurso de ambos, que ilustram esta perspectiva:

"há sete anos atrás, a sala de informática tinha dois ou três computadores, (...) nesse ano a sala começou a ser organizada (...), começou com mesas e cadeiras para os miúdos trabalharem, depois já havia um esquema de grelha onde os professores iam marcar as horas, as turmas vinham para cá, uma hora para a informática, para terem conhecimentos (...) começou [o Centro] a ser encarado mais a sério nessa altura (...) Até aí a biblioteca não era utilizada, servia muitas vezes de sala de aula, a fotocopiadora não era aqui, era lá em baixo, não se podia contar com ela, havia a sala da fotografia, havia o laboratório de Ciências que também pode ser integrado neste sector, mas que também não era usado (...) Com a mudança e se calhar com os recursos que vieram entretanto, que possibilitaram uma maior organização" P6;

"o Centro tornou-se, para já, muito mais aberto aos alunos, depois houve diversas actividades, como exposições temporárias, que chamaram a atenção dos alunos e chamou também a atenção dos professores para aquilo que existia. Depois, o próprio Centro se modificou a nível de espaço, a nível de equipamento, até a nível de pessoas, por isso, tudo isso levou a uma maior utilização do Centro, eu julgo que existem mais alunos a utilizar o Centro, pelo menos dentro do meu curso existem de certeza mais alunos a frequentar o Centro" P8.

A criação e desenvolvimento do Centro surgem-nos, nos dois blocos, fortemente associados às necessidades de apoio ao trabalho da sala de aula, que se orientaram para a procura de soluções para diferentes situações e se constituíram em experiências. Exemplifiquemos este ponto de vista com alguns extractos retirados de diferentes discursos de professores dos dois blocos:

"o Centro nasceu precisamente por imposição dos miúdos, para dar resposta à problemática e aos estudos dos miúdos" C1;

"foi realmente a necessidade que nós sentimos de dar outro apoio aos miúdos, de realmente levá-los a aprender por outros métodos, por outras maneiras, por outras estratégias" A4;

"O Centro foi criado, pediu-se apoio aos professores para nos apoiarmos, para realmente conseguirmos auxiliar-nos e auxiliar os alunos, e nós podermos variar um pouco na maneira como são dadas as coisas" P5.

No geral, o Centro foi criado e desenvolveu-se segundo uma filosofia que apostava na diversificação dos meios como forma de diversificação de oportunidades e procura de respostas alternativas às necessidades dos alunos.

Os excertos que seguidamente apresentamos justificam esta perspectiva:

"o Centro nasce da necessidade de dar resposta a essa carência de meios (...), os miúdos necessitavam de outro tipo de resposta, aquilo que nós tínhamos não chegava, estava já caduco" C1;

"era necessário dar-lhes uma escola diferente (...). O centro de recursos tem a ver exactamente com a ideia (...) de uma escola diferente" D3.

Chegados a este ponto na análise, pensamos ser oportuna a apresentação de um quadro-síntese das ideias desenvolvidas para este ponto: Estratégias e processo de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia:

Quadro-Síntese 1

Processo e estratégias de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia

- criação do Centro Multimédia independentemente de orientações dos serviços centrais ou outras orientações formais, e indefinição quanto às prioridades na criação, relativamente ao Centro de Recursos Educativos central;
- orientações fornecidas pelo Centro de Recursos Educativos, de momento, exclusivamente a nível da definição de objectivos comuns para todos os Centros Multimédia;
- associação da ideia de pioneirismo à da criação do Centro: a instituição como pioneira (a par das iniciativas do Ministério da Educação); o Centro Multimédia como pioneiro da inovação, no contexto da instituição;

Continuação (...)

- criação e desenvolvimento do Centro Multimédia caracterizadas pela introdução progressiva de meios e de sectores;
- construção progressiva do Centro Multimédia, fundada em vontades e experiências;
- forte associação da criação e desenvolvimento do Centro Multimédia a necessidades decorrentes da prática lectiva;
- processo de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia fundado na procura de alternativas às necessidades e solicitações crescentes dos alunos.

Pela análise do quadro, é-nos dado compreender que os pontos de convergência incidem basicamente sobre a apreciação dos processos de criação e desenvolvimento, no sentido de que o Centro ter-se-á construído progressivamente, pela introdução crescente de meios e de espaços e reorganização de aspectos ligados ao funcionamento e organização, sem ligação directa a orientações formais ou administrativas. Sobressai neste âmbito, a intenção, sublinhada em particular pelo coordenador do Centro de Recursos central, pelo director e por uma das professoras (P6), de acompanhamento do movimento iniciado pelo Ministério da Educação, sendo a instituição ou a escola encaradas como pioneiras neste contexto de inovação.

Nada podemos referir de concreto quanto à prioridade na criação dos centros: se o Centro Multimédia, se o Centro de Recursos central criado em primeiro lugar. As perspectivas a este propósito também se dividem, mesmo ao nível dos orgãos de direcção e coordenação.

O que nos é dado perceber é que o processo de criação e desenvolvimento do Centro Multimédia não se fundou em orientações do Centro de Recursos central. Presentemente, as orientações do Centro de Recursos sublinham, em particular, a uniformização de objectivos.

Progredindo no levantamento dos pontos de convergência entre os dois blocos, no que respeita ao tema em questão, poderemos isolar outros dos aspectos mais consonantes:

- o enfoque nos recursos (e em especial nos meios tecnológicos) como forma de enriquecimento do estabelecimento de ensino e a associação do desenvolvimento do Centro à organização progressiva de sectores;
- a importância das vontades e da aposta em novas experiências (inconsequentes ou dispersas mas fundadas na procura de soluções) na génese e desenvolvimento do Centro;

–a forte associação entre a procura de soluções, que enforma a criação e desenvolvimento do Centro, e as necessidades decorrentes da prática lectiva e no geral, dos novos interesses e necessidades dos alunos.

Com base na análise realizada, podemos concluir que à criação e desenvolvimento do Centro Multimédia da Escola-X não assistiu uma perspectiva de inovação preparada por instâncias superiores, mas a de uma conjugação progressiva de intenções e iniciativas, a nível do estabelecimento de ensino.

A configuração dada ao Centro Multimédia dependeu sempre mais de experiências e vontades do que de efeitos previstos e formalizados, o que deixou margem à criatividade do estabelecimento de ensino. Esta criatividade foi, em certa medida, limitada por uma perspectiva que colocou nos recursos grande parte das expectativas: ligação estreita às necessidades decorrentes da prática lectiva; associação ao alargamento de oportunidades dos alunos, pela resposta a necessidades e solicitações.

As estratégias de criação e desenvolvimento isoladas denotam uma preocupação evidente em favorecer a aproximação dos utilizadores, e em particular os alunos, ao Centro, o que constitui um factor importante a favor da ligação da escola ao Centro e do Centro à escola. Ainda que sob formas pouco articuladas, estas múltiplas "invenções" não deixam de poder constituir-se em tendências e preparar o caminho a definições diferentes da realidade escolar e educativa.

1.2. Finalidades e Funções para o Centro

Percorremos um caminho na análise que nos permitiu abordar aspectos ligados ao processo de criação e desenvolvimento do Centro.

Propômo-nos, neste ponto, centrar a nossa análise nas finalidades e funções para o Centro, partindo da noção de finalidade e da de funções na linha definida por Alves (1995, p.20): "a organização escolar (...) persegue finalidades e cumpre diversas funções". Tomámos, assim, as finalidades enquanto "efeitos intencionalmente pretendidos e desejados" e as funções como "efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa". Estaremos, deste modo, atentos tanto ao que está previsto e é suposto, como ao que surge espontaneamente, sem que exista uma enunciação ou intenção claramente definida.

Esta perspectiva abandona qualquer relação que faça corresponder um efeito a uma determinada causa, porque está em particular atenta às interacções que se

organizam e se assumem na prática, e vão assim dando forma a uma realidade educativa.

A análise delineada neste ponto servirá também como mais uma etapa e mais um suporte no estabelecimento de uma relação no que une ou separa as concepções das práticas.

Na generalidade dos discursos, acentua-se uma tendência para ligar e fazer depender mutuamente as vertentes material e pedagógica. É também dada ênfase aos aspectos que ligam o Centro à escola em geral, embora, como veremos adiante, segundo diferentes pontos de vista.

A generalidade dos discursos, do primeiro e do segundo bloco, enuncia uma perspectiva que associa a melhoria das condições de ensino-aprendizagem à disponibilização de recursos. É assim que a importância de melhorar os meios e os métodos que favoreçam o ensino e aprendizagem nos aparece relacionada com a aposta em formas diferentes e mais apelativas de motivar os alunos, em especial pela diversificação dos meios. Escolhemos uma sequência de depoimentos, retirados de ambos os blocos para ilustrar esta perspectiva:

> "tem material de uma certa qualidade e variado, é sempre possível que os alunos sejam mais sensíveis a um material (...) e é por isso que nós não paramos ao nível da qualidade dos meios que queremos para transmitir a esses miúdos" D3;

> "Foi assim, os nossos miúdos têm características, não sei se são especiais, mas são diferentes pelo menos em relação à aprendizagem, nomeadamente, e portanto nós professores sentimos necessidade, e os educadores também, de ensinarmos de outra maneira, porque pela maneira mais formal de estarmos na sala de aula não dava muito, portanto havia que criar outras coisas" A4;

> "os professores também procuram o Centro com esses objectivos de nós estarmos mais estimulados, mais interessados, e acho que, de um modo geral, todos os professores têm a intenção de estimular mais os alunos e de tornar as aulas mais interessantes" P5.

O Centro deve ainda cumprir outras finalidades que o colocam numa linha de apoio pedagógico, em resultado de necessidades decorrentes da prática lectiva, mas que vão para além da aula enquanto espaço. Também as funções daí resultantes (complemento lectivo e preenchimento de "furos" e tempos livres) acentuam o papel desempenhado pelos recursos, quer se trate de espaços disponíveis, quer de meios e materiais diversificados. Apresentamos seguidamente alguns extractos que ilustram estas facetas:

> "Alguns virão para fazer pesquisa, quando há trabalhos na biblioteca, outros virão para jogar na informática, uns virão para ver um filme, mas acho que normalmente vêm quando não há aulas, quando não têm aula e não têm outra coisa para fazer. É essa a sensação que eu tenho, é uma alternativa" P6;

"Vêm dar matérias, vêm utilizar filmes e vêem-nos na sala grande da biblioteca, já tenho visto miúdos em horas de furo a fazer pesquisa na biblioteca (...) porque têm que fazer trabalhos para as disciplinas, e vêm investigar, outras vezes vêm mesmo porque querem (...) é a biblioteca muitas vezes funcionar como recurso, não de apoio didáctico, mas para ocupar os miúdos durante o tempo em que não têm aulas. Há uma falha, não há um professor, não há quem os substitua, então vão para a biblioteca" P7.

No discurso do professor P8 destaca-se uma função para o Centro que o associa à prática lectiva, mas vai para além dela, quer pelas possibilidades que as propostas do Centro detêm a nível da motivação para um trabalho mais autónomo, quer pelo modo como pode conduzir a interacções diferentes das habitualmente ligadas às actividades da sala de aula. O Centro Multimédia pode assim desempenhar um papel importante no estabelecimento de uma relação que cruza tempos lectivos com o que é do domínio do entretenimento ou do interesse pessoal, podendo ainda ir para além dela e favorecendo a aproximação de alunos e professores. O depoimento que se segue mostra bem como se vão alterando as relações com o que é do domínio lectivo:

"depois [o Centro funciona], pela cada vez maior necessidade de transmitir a tal mensagem de outras maneiras, e depois também porque os alunos vão tendo essa apetência (...) Ao princípio era eu que insistia um bocadinho contra uma certa resistência deles que achavam «porquê? Por que é que tem que se levar uma câmara de vídeo quando se vai sair?» (...) Agora geralmente são eles que, quando eu não levo, me perguntam por que é que não levamos, ou dizem: «podia-se ter trazido a máquina fotográfica, porque isto é que a gente podia fotografar»(...) Apresentam sugestões, e, muitas vezes, têm a iniciativa de dizer "«era boa ideia que, quando fôssemos a tal sítio, levássemos a máquina fotográfica»" P8.

Outra das finalidades que se evidencia na análise dos discursos prende-se com a importância de garantir condições ao alargamento das oportunidades dos alunos mais desfavorecidos. Esta ideia está expressa de forma clara no discurso do director:

"é preciso termos uma escola de grande qualidade para os filhos dos mais desfavorecidos (...) Há pessoas que têm uma família normal, uma família que puxa por eles, estas crianças não têm essa família que puxa por eles (...) o Centro Multimédia é exactamente uma das exigências da comunidade escolar para estes alunos" D3.

Esta ideia encontra-se também explícita no discurso da assessora, que lhe acrescenta ainda uma visão enquadrada por uma perspectiva de não-exclusão, com objectivos bem definidos, no que respeita à forma como cada indivíduo se deve inserir na sociedade e actuar a nível da esfera pessoal e na relação com os outros:

"cada vez recebemos miúdos com mais dificuldades, miúdos mais complicados a todos os níveis, quer cognitivo, quer afectivo, quer de interacção (...). Aquilo que nós queremos é que os nossos alunos saiam daqui e consigam ingressar lá fora sem dificuldades, que saibam realmente ter uma postura correcta em relação aos outros e em relação a eles mesmos, que consigam estar numa sociedade que não é fácil, mas que consigam manter uma postura vertical" A4.

No contexto global da escola, com grande número de alunos com dificuldades, a nível cognitivo e afectivo, o Centro ganha ainda funções como ponto de apoio e acolhimento. Estas funções estão ligadas à utilização do Centro como ponto de fuga ao ambiente de irrequietude que caracteriza os tempos livres na escola. Estas funções caracterizam a vida do Centro de forma determinante, e parece-nos terem ganho forma, porque quem está no Centro não fica indiferente a necessidades de acompanhamento pessoal, a par da importância de conseguir uma aproximação aos alunos, fundada em relações de amizade (repare-se, em particular no papel desempenhado pela biblioteca, na pessoa da responsável).

No ponto seguinte, quando nos debruçarmos sobre as actividades desenvolvidas no Centro, retomaremos os aspectos que tornam o Centro diferente no contexto da escola e simultaneamente lhe garantem a aproximação dos que o utilizam, em especial dos alunos. De momento, considerámos oportuno ilustrar esta ideia com alguns excertos retirados de discursos de professores do primeiro e segundo blocos:

"o aluno, quando nos procura, é com um espírito diferente. Eu penso que, muitas vezes, a procura do aluno vai concerteza orientá-lo para o ponto de vista didáctico ou pedagógico, mas depois também um pouco afectivo, eu acho que ele sabe que, muitas vezes, se ele precisar de ajuda, há sempre alguém que o ajuda, há sempre uma palavra, não só em relação ao seu desempenho no trabalho, como também à sua postura, e, portanto, muitas vezes, há uma conversa que o aluno aceita, e eu penso que eles, às vezes, vêm cá também um pouco por isso, porque se sentem aqui apoiados e que é um local importante que os ajuda" A4;

"eles sabem que o ambiente nos pátios *da escola* é um bocado violento, então é a maneira de se recolherem, de estarem num espaço onde estão protegidos (...) os mais pequenos do 5º e 6º anos" P6;

"É a pessoa que está à frente da biblioteca, que está lá, que ajuda os miúdos, que lhes dá livros, que os ajuda a procurar, que os elucida em relação a dúvidas (...) estabeleceu relações de amizade muito próprias e muito coesas com determinados alunos que estão agora no 5º, 6º e talvez 7º ano. Julgo que muitos miúdos vêm cá por isso" P7.

Outra das funções espontâneas relativamente ao Centro Multimédia, que se liga com um tipo de apoio específico e pensado, mas não inicialmente previsto, prende-se com uma actividade que passou a ser desenvolvida no espaço do Centro. Embora não seja uma actividade do Centro, acaba por atribuir ao Centro funções que

advêm da necessidade de disponibilizar espaços e materiais (notem-se, por exemplo, os condicionalismos impostos ao funcionamento dos Clubes Europeu, que abordaremos posteriormente no ponto dedicado às actividades, decorrentes do funcionamento da sala dos apoios educativos). Trata-se de uma função enquadrada por uma perspectiva material, neste caso, ligada à disponibilização de recursos com fins alheios aos previstos pelas finalidades atribuídas ao Centro. O depoimento do coordenador do Centro de Recursos Educativos central, que seguidamente transcrevemos, apresenta o fundamento para o tipo de funcionamento descrito; o da assessora pedagógica contextualiza este problema e confere-lhe uma outra visão:

> "pode dar apoio a nível de materiais, de retroprojecção, de vídeo, de biblioteca, mas tem que estar disponível e ter elementos precisamente para dar apoio a alunos com dificuldades educativas especiais, quando para isso fôr solicitado pelos próprios alunos ou pelos professores, ou pela Coordenação Pedagógica" CR2;

> "a sala de estudos tem que ser no Centro, os apoios de complemento educativo têm que ser dados no Centro" A4.

Apenas em dois dos discursos (CR2 e D3), como nos será dado avaliar no ponto que trata das actividades, é referida a ligação do projecto de Centro ao projecto educativo de escola, e, como nos foi possível perceber através dos documentos disponibilizados, não existe um projecto articulado que contemple esta relação. É assim que o Centro se tem desenvolvido na linha do apoio às necessidades resultantes da concretização de múltiplos projectos de escola. Esta perspectiva fica, para o ponto relativo às finalidades e funções, enunciada num dos depoimentos que seleccionámos:

> "os Centros Multimédia são um pouco um espaço onde quer alunos, quer professores, quer os próprios funcionários, se tiverem necessidade, poderão ir, e à partida têm um conjunto de apoios, quer em espaços físicos, quer até em recursos materiais e mesmo recursos humanos, que lhe possam dar apoio para o desenvolvimento de projectos" CR2;

A importância dada aos recursos não se reflecte numa ideia de Centro estático: para além de acentuar a ligação aos interesses e necessidades dos alunos, não esquecendo o respectivo envolvimento, põe ainda em evidência a importância de no geral envolver as pessoas na vida do Centro (um Centro aberto às pessoas e para as pessoas). A importância do investimento na relação escola/Centro, sublinha a necessidade de abrir o Centro à escola (garantindo condições materiais e pedagógicas e, na generalidade uma relação de troca) e a escola ao mundo (pela introdução da Internet). Apresentamos seguidamente alguns excertos a propósito:

"o objectivo é que as pessoas se envolvam, que frequentem o Centro, que tirem partido e os rendimentos, é esse o objectivo" C1;

"E haver realmente um certo intercâmbio, até para também dinamizar junto dos professores, e puxá-los um bocado para cá, aqueles mais renitentes, acho que sim" A4;

"havendo Internet na escola, só tem sido ela estar efectivamente na Mediateca que é o centro de informação, porque a Internet é um recurso que essencialmente se alarga para outros horizontes e, portanto, as Mediatecas é uma abertura que fazem em relação ao mundo" CR2.

As finalidades para o Centro Multimédia conferem-lhe ainda um papel determinante como pólo essencial à formação dos professores e funcionários da escola, tal como fica explícito num excerto retirado do discurso do coordenador do Centro de Recursos Educativos. O discurso do professor P8, para além de sublinhar o papel do Centro no contexto da formação dos professores (como nos é dado perceber por um dos excertos que seleccionámos a propósito das dimensões do Centro, no ponto sobre as concepções), põe a tónica na autoformação como uma das funções pedagógicas do Centro.:

"a própria formação dos trabalhadores *da escola* pode passar muito pelos Centros Multimédia" CR2;

"a resposta clássica, quando um professor não sabe um determinado assunto, é dizer honestamente "não sei", mas eu julgo que não devia ficar por aí, julgo que devia ter sempre o complemento "mas vou tentar saber". Então, neste caso, o Centro de Recursos é mesmo indicado para isso" P8.

No que respeita à relação do Centro e da escola com a comunidade, as referências feitas no discurso salientam a cedência de instalações, a par das interacções decorrentes de actividades que envolvem o exterior, nomeadamente outras escolas e a comunidade em geral, como nos será dado aprofundar no ponto relativo às actividades. Ainda no que respeita às relações com exterior, o discurso da professora P6 deixa-nos aperceber de funções para o Centro que não estão formalizadas, mas acabam por estar previstas no âmbito da instituição, ainda que implicitamente. Esta função vai no sentido de facilitar a divulgação das iniciativas do Centro para o exterior:

"às vezes, há exposições e há coisas em que os miúdos podem participar, eu acho que isto devia ser para uso dos alunos (...) mas, de um modo geral, as coisas são feitas para os outros verem. Tanto que, às vezes, os miúdos aqui não têm acesso às coisas cá de dentro. Os outros lá de fora têm prioridade, porque são lá de fora e têm que ver, e os cá de dentro, que vivem cá dentro, não têm. Esta é aquela história do *show off*" P6.

Relativamente às finalidades para o Centro de Recursos central, alguns depoimentos do CR2 apontam-nos para a importância de assegurar um conjunto de recursos (com vista à resposta às solicitações das escolas), bem como a coordenação de actividades e a circulação de informação. O Centro de Recursos central deve ainda garantir condições de apoio a nível logístico, devendo também apoiar ou lançar projectos:

> "Mas há aqui uma questão fundamental, que é a própria circulação de informação em toda a *instituição* (...) Portanto, como Centro de Recursos Educativo, pretendemos que estejam aqui um conjunto de recursos (...) como Centro de Recursos Educativo estamos efectivamente virados para a escola e, portanto, é natural que isto funcione mais ou menos em rede, e a rede tem que ter efectivamente um Centro que faça um pouco esta coordenação (...) coordenamos um pouco as actividades" CR2.

A fim de sintetizarmos as finalidades e funções isoladas para os dois blocos, organizámos o seguinte quadro:

Quadro-Síntese 2

Finalidades e funções para o Centro Multimédia

- motivar os alunos para a aprendizagem pela melhoria do ensino (meios diversificados, outras motivações, novas respostas aos alunos)
- favorecer condições ao preenchimento de "furos" e tempos livres
- facilitar o cruzamento das propostas da aula com as motivações pessoais (organização das iniciativas e da própria aprendizagem), a aproximação entre alunos e professores
- garantir condições ao alargamento de oportunidades aos alunos mais desfavorecidos
- apoio e/ou acompanhamento de alunos (acolhimento, apoio afectivo, apoio nos estudos)
- dar resposta às propostas e solicitações da escola e garantir condições ao desenvolvimento de projectos
- abrir o Centro à escola, abrir a escola ao mundo (pela adopção da Internet)
- facilitar a formação de professores/ trabalhadores da escola e a autoformação
- apoiar e facilitar a relação da escola com o exterior

Finalidades e funções para o Centro de Recursos Educativos central

- assegurar um conjunto de recursos
- assegurar a coordenação de actividades e a circulação de informação

Comparando as finalidades e funções isoladas para cada um dos blocos, verificamos que, na generalidade, é dada ênfase a finalidades e funções de ordem material, a par de finalidades e funções de carácter pedagógico-educativo, sendo considerada a sua inter-relação.

Sublinhamos, a este propósito, algumas das perspectivas que retirámos da articulação das finalidades/funções pedagógico-educativas encontradas.

Uma delas diz respeito às finalidades/funções isoladas no discurso do coordenador do Centro de Recursos central, que põe em evidência a importância da ligação dos meios e actividades do Centro às necessidades e propostas da escola em termos de projectos (com referência à ligação ao projecto educativo de escola).

Outra das perspectivas, sublinhada no discurso do director, prende-se com o papel relevante do Centro no contexto da garantia de condições ao alargamento das oportunidades dos alunos (neste caso, com dificuldades cognitivas e socioafectivas reconhecidas).

Uma das perspectivas do segundo bloco sublinha as potencialidades do Centro no contexto dos processos de autoformação. Cabe aos professores desenvolverem atitudes favoráveis ao aproveitamento dos recursos que o Centro disponibiliza, no sentido de procurarem a sua própria formação. A associação das vantagens que advêm desse tipo de formação aos desempenhos a nível das práticas lectivas e a nível educativo ficam evidentes no discurso do professor P8.

É também de relevar o papel atribuído ao Centro no que respeita à finalidade de contribuir para a autonomia dos alunos pelo acesso directo à informação e organização da própria aprendizagem (dentro de certos limites).

Quanto aos efeitos não intencionais associados ao Centro, colocamos em evidência a que sublinha a ideia de Centro como alternativa. Enquanto o discurso da professora P6 aponta para o Centro como sendo qualquer coisa de diferente naquele contexto educativo (porque foge à rotina e ao que é comum), o discurso da professora P7 aponta para um Centro que está muito próximo do que se passa fora dele. Repare-se, por exemplo, que é referido um trabalho de aproximação aos alunos que começou fora do Centro e que por lá se prolonga (por via da atitude da professora que está à frente da biblioteca).

Quando no ponto seguinte, nos debruçarmos sobre as actividades, veremos que a este propósito o discurso do professor P8 refere a forma "exasperantemente real" como os alunos procuram o Centro, chegando ao "máximo do absurdo de aproveitarem os dez minutos do intervalo".

Este papel de mediação atribuído ao Centro, e que lhe confere um lugar muito especial no contexto educativo, passa também por uma ligação entre o que se passa na sala de aula e o que pode vir a passar-se no Centro, e vice-versa. Estamos mais uma vez perante funções espontâneas que cruzam propostas lectivas com motivações pessoais (embora a tónica seja colocada na ligação do Centro às actividades da aula) e que conferem ao Centro um lugar definitivo naquele estabelecimento de ensino.

Os aspectos que acabámos de analisar ligam-se a funções do Centro que marcam positivamente as suas formas de funcionamento. No entanto, algumas das funções, que foram surgindo espontaneamente, caracterizam a vida do Centro de forma menos positiva: a função de disponibilização dos espaços do Centro para outros fins, que não os previstos; a função de suporte a iniciativas de divulgação da própria escola, com o objectivo de dinamização e manutenção de uma determinada

imagem para o exterior. Esta perspectiva liga-se à ideia de manutenção do mito que constitui um esforço da organização, que nem sempre encontra aceitação por parte dos actores (o discurso da professora P6 parece-nos também apontar nesse sentido). Este aspecto será aprofundado no ponto dedicado às aprendizagens individuais e colectivas.

1.3. Concepções em torno do Centro

Construímos um percurso de análise que nos permitiu encontrar um conjunto de perspectivas (encaradas individualmente e quando em relação), que têm vindo a preparar o caminho à construção progressiva de uma compreensão global de Centro.

Afigura-se-nos importante, neste ponto, sublinharmos uma concepção de Centro que será a concepção conseguida, a que nos pareceu ganhar pelos discursos uma maior expressão, tendo em linha de conta o que é consonante e o que é contraditório, quando postos em relação esses discursos. Devemos manter presente que o que é importante para uns, não o é para outros, e que a tendência de cada entrevistado é a de sublinhar o que lhe parece mais pertinente ou adequado (de acordo também com os seus interesses e motivações). Assinalamos a propósito que para Almeida (1995) a concepção, a representação e a crença são "entidades cognitivas, afectivas e avaliativas" (p.134).

Estaremos, portanto, perante concepções que põem em evidências diferentes dimensões, de acordo com as leituras da realidade que favorecem. Tentámos, na medida do possível, pô-las em confronto, cruzando as dimensões salientadas, na procura de uma definição global de Centro Multimédia. Procurámos, nesta linha (e seguindo um processo de inferência e dedução), manter presente a perspectiva enunciada por Almeida (1995) que sublinha a pertinência de considerar as concepções, as representações e as crenças como "modalidade de conhecimento elaborado pelo sujeito individual e social e reconhecer que, enquanto instrumentos de atribuição de sentido, de avaliação e de explicação da realidade, desempenham um papel fundamental nos processos de construção do saber social e como sistemas condicionadores das acções dos sujeitos" (p.134).

De um modo geral, as partes do discurso consideradas deram resposta à seguinte questão, formulada no início de cada entrevista: "O que entende por Centro Multimédia?". As excepções foram os casos da coordenadora do Centro Multimédia e do coordenador do Centro de Recursos Central, cujas concepções de Centro se foram delineando, ao longo dos discursos das entrevistas.

Tal como nos pontos anteriores, procurámos isolar as dimensões dominantes nos discursos de cada um dos professores, para cada um dos blocos delimitados, contrapondo-as e analisando-as também na globalidade.

As concepções de Centro conseguidas com base nos discursos privilegiam determinadas funções, mas na generalidade sublinham as finalidades de apoio a alunos e/ou professores e são convergentes quanto à importância da existência de recursos actualizados e em diferentes suportes como factor de enriquecimento do Centro e da escola. Vejamos, a propósito, alguns excertos retirados quer do primeiro, quer do segundo bloco, que indiciam a importância dos meios na definição do Centro:

> "e começámos a procurar cada vez mais, mais recursos para dentro do Centro" C1;
>
> "os Centros Multimédia são um pouco um espaço onde quer alunos, quer professores, quer os próprios funcionários, se tiverem necessidade de fazer qualquer pesquisa, poderão ir, e à partida têm um conjunto de apoios, quer em espaços físicos, quer até em recursos materiais e mesmo recursos humanos" CR2;
>
> "espaço onde os meios, digamos, de comunicação e de transmissão de mensagem ou de mensagens estão mais ou menos unificados, estão mais ou menos em quantidade suficiente para lhe dar um cunho próprio" D3;
>
> "O Centro é um espaço onde realmente há todos os suportes documentais audio e vídeo" A4;
>
> "O Centro Multimédia no fundo é um Centro que tem vários meios audiovisuais, computadores, fotocópias, salas de audiovisuais com vídeo" P5;
>
> "É um Centro (Multimédia) que à partida tem os recursos, todos de audio, vídeo, informática, e sobretudo ao dispôr dos alunos e dos professores" P6;
>
> "Ao nível da *escola* é um conjunto de suportes que no fundo nos auxiliam a nós docentes, pelo menos tendo acesso a outro tipo de materiais que normalmente em situações do dia-a-dia não são usados durante as aulas" P7;
>
> "O Centro Multimédia é o local onde se encontram os meios para transmitir a mensagem, qualquer que seja a mensagem, de maneiras diferentes" P8.

A relação entre o Centro Multimédia e a escola, tal como é entendida na generalidade dos discursos assenta numa forte ligação do Centro à sala de aula. Este aspecto constitui um traço dominante relativamente às potencialidades isoladas para o Centro, a nível dos discursos dos dois blocos, embora com maior incidência no segundo. Nesta perspectiva o Centro poderá apoiar estratégias diversificadas de ensino (motivar para o ensino através da disponibilização de suportes de informação mais atraentes) e, deste modo, facilitar a aprendizagem.

Vejamos a propósito alguns excertos ilustrativos da ligação do Centro à sala de aula:

"O Centro Multimédia procura tudo o que seja mais claro e simples para transmitir conhecimentos e vivências a esses alunos" D3;

"meios para nos tentar auxiliar e conseguirmos melhorar um pouco o ensino (...) dá-las [as matérias] dentro de uma sala de aula é mais complicado, porque os miúdos dormem, dá-lhes sono. E se calhar com um programa de computadores, um programa interactivo, é mais simples, eles vão gostar muito mais e vão-lhes ficar muito mais coisas na cabeça" P5;

"Por isso, se às vezes nós temos necessidade de explicar qualquer coisa mais objectivamente, vimos ao Centro (...) O Centro acaba por ter uma série de suportes. Se nós sentimos necessidade de objectivar mais qualquer matéria, nós vimos ao Centro" P7;

"O Centro Multimédia serve para isso mesmo, para disponibilizar os meios para que nós possamos transmitir a mensagem de diferentes maneiras" P8.

Apesar de considerar a importância da diversificação de meios para a motivação dos alunos para a aprendizagem, em função do apoio aos professores para o ensino, o discurso do director acentua as facetas do Centro que acabam por afastá-lo das práticas tradicionalmente associadas à actividade lectiva. As dissonâncias estão no tipo de actividades que o Centro propõe e o tipo de exigências de um ensino que coloca em segundo plano as actividades menos dirigidas. É assim que o director refere a possibilidade de o Centro poder fomentar actividades de investigação e as actividades extra-curriculares (no discurso referidas como recreativas), assinalando em paralelo as dificuldades que assistem à sua realização, dado que os alunos exigem um esforço redobrado por parte dos professores:

"estamos longe de pensar que 100% dos professores estão envolvidos neste projecto (...) há professores que estão completamente impossibilitados de fazerem outro tipo de trabalho senão o trabalho de imediato com os alunos e para os alunos. A participação de muitos professores em actividades recreativas não é possível" D3.

Diferente desta é, por exemplo, a perspectiva do professor P8, cujo discurso faz salientar, a par das potencialidades consideradas a nível do que é do domínio lectivo, as francas possibilidades do Centro no contexto do suporte e condução dos processos que visam orientar os alunos para práticas progressivamente mais autónomas.

Esta dimensão é alargada pela perspectiva de que o Centro (também como complemento) pode favorecer a autonomia, a organização individual da procura de enriquecimento de cada um pelo acesso ao conhecimento e à informação. Nesta medida, a ideia de Centro Multimédia como local de concentração de meios diversificados, mais atractivos e, por isso, mais motivadores no que respeita à aprendizagem (também com base na melhoria do ensino), é completada pela ideia de

Centro como complemento, no sentido de que pode favorecer as aprendizagens autónomas dos alunos, desligadas do contexto da aula:

> "uma determinada mensagem, um determinado conhecimento, é apreendido mais depressa, primeiro se a mensagem fôr recebida de maneiras diferentes, algumas delas até novas no caso dos alunos: é mais fácil para eles adquirirem essa informação, ou até mesmo habituarem-se depois a consultar essa informação (...) e para que os alunos também aprendam a buscar a sua própria formação ao seu ritmo e à sua maneira" P8.

A perspectiva do director será a dominante no contexto dos discursos da generalidade dos professores, como nos será dado observar no ponto sobre as concepções e práticas pedagógicas dominantes (cf. ponto 1.1. do Cap.3 da Parte III). Será reconhecida a dificuldade em realizar com os alunos actividades mais autónomas, sendo, em alguns casos referida a dificuldade em levar os alunos ao Centro (perda de tempo, perturbação da actividade lectiva, dispersão...). Este posicionamento constitui uma contradição face ao reconhecimento da importância que o Centro detém, a nível da melhoria das condições de ensino-aprendizagem, pela disponibilização de meios mais apelativos.

Parte desta contradição parece-nos fundar-se no sentimento de que, a nível pedagógico e educativo há necessidade de mudar, e essa mudança deve começar pelo que é do domínio lectivo. Este sentimento não é, no entanto, favorecido por condicionalismos a vários níveis (estruturas, modos de encarar a prática lectiva, acomodação, individualismo dos professores, entre outros).

Podemos assim concluir que a reconhecida importância dos recursos fica esbatida por limitações de ordem vária, apontadas nos vários discursos (desde os condicionalismos impostos pelo cumprimento dos programas, a outros da ordem das estruturas e do nível das interacções). Esta perspectiva que associa as potencialidades do Centro ao funcionamento da aula é, de forma geral partilhada pelos professores do primeiro bloco (e de forma mais explícita, pelo director), embora não seja feita referência directa às limitações a essa ligação.

Pelos discursos de três dos professores do primeiro bloco (C1, D3 e A4) e de uma das professoras do segundo bloco (P6) é-nos dado compreender que as exigências da sociedade actual conduzem à necessidade de criar novos incentivos ao estudo, mas também outras possibilidades de aceder à informação. Deste ponto de vista, ficarão criadas ainda melhores condições a nível sócio-educativo. Tratando-se de alunos carenciados, cabe à escola facultar-lhes o que não podem encontrar em casa. A coordenadora encara-o como outro tipo de resposta, também pelos meios, às solicitações e expectativas crescentes dos alunos, que tendem para interesses e necessidades diferentes. O director vê-o como factor de alargamento de

oportunidades, enquanto resposta às necessidades dos alunos mais desfavorecidos (com grande diversidade de carências). Do ponto de vista enunciado no discurso da assessora pedagógica, o Centro pode funcionar ainda como apoio à sua formação global (saber ser e estar com os outros, no sentido da verticalidade apontada no ponto dedicado às finalidades para o Centro Multimédia). O discurso da professora P6 enuncia parte da perspectiva sublinhada pelo director. O Centro pode funcionar como factor de alargamento das oportunidades dos alunos, uma vez que, tratando-se de alunos desfavorecidos, o Centro representa frequentemente a única oportunidade de contacto com as novas tecnologias. Esta visão de Centro está associada à capacidade para dar resposta às necessidades crescentes dos alunos, sendo, por isso, o Centro um espaço determinante. No contexto do alargamento das oportunidades, o Centro é fundamentalmente um local de propostas e potencialidades múltiplas. O conjunto de excertos que passamos a apresentar ilustra as perspectivas tratadas:

> "dar resposta aos miúdos, aos anseios dos miúdos, nós ..., embora depois as outras possam aproveitar, mas os miúdos para nós é que são importantes, portanto, tudo funciona nesse sentido" C1;
>
> "é preciso termos uma escola de grande qualidade para os filhos dos mais desfavorecidos (...). O Centro Multimédia é exactamente uma das exigências da comunidade da escola para estes alunos" D3;
>
> "cada vez mais recebemos miúdos com mais dificuldades, miúdos mais complicados a todos os níveis, quer cognitivos, quer afectivos, quer de integração (...). O Centro Multimédia tem aqui um papel importante, porque é um espaço diferente" A4;
>
> "é sobretudo porque estes miúdos aqui não têm outra hipótese qualquer de ver estas novas tecnologias (...). O Centro Multimédia tem essa função de mostrar aos miúdos uma previsão das coisas" P6.

Os depoimentos que se seguem colocam-nos perante uma perspectiva verdadeiramente abrangente e dinâmica de Centro, em ligação estreita à escola:

> "que as pessoas se envolvam cada vez mais com o Centro (...) que frequentem o Centro, que tirem o partido e os rendimentos (...). O Centro está aberto para as pessoas (...). O Centro está sempre aberto a sugestões" C1;
>
> "Onde não há qualquer restrição ou entrave, todas as pessoas podem entrar, podem consultar, podem vir, podem sugerir, podem trabalhar, no fundo (...) é um espaço realmente aberto" A4.

A perspectiva que associa o Centro mais directamente à ideia de apoio generalizado à escola, em termos de apoios sobretudo de ordem material ou prática, é enunciada pelo discurso da professora P7, como fica explícito no excerto:

"o Centro tem que estar receptivo para todas as solicitações que lhe forem feitas" P7.

No entanto, esta mesma professora reconhece (como observámos no ponto dedicado às finalidades) o importante papel desempenhado pelo Centro, no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos a nível afectivo, assim como o papel desempenhado pela biblioteca, como espaço aberto de lazer e descontracção. Estas facetas acabam assim por dar contornos diferentes ao que, à partida, nos poderia conduzir a uma concepção de Centro marcada pela ideia de serviço.

Outra das dimensões dadas ao Centro destaca a associação dos respectivos meios e actividades ao apoio a projectos e ao projecto educativo de escola. O Centro Multimédia surge-nos como um espaço com um conjunto de apoios - recursos físicos, materiais e humanos - que facilitam o desenvolvimento de projectos. É neste sentido de apoio que fica facilitada a concretização do projecto educativo de escola (cf. ponto "Quanto à ligação a projectos comuns de escola e ao projecto educativo de escola"). Incluímos um dos depoimentos que consideramos mais ilustrativo desta perspectiva:

"Eu quase diria que os Centros Multimédia são ninhos de projectos" CR2.

As potencialidades do Centro Multimédia, centradas na organização das aprendizagens de cada um, dá ênfase às aprendizagens autónomas dos alunos e estende-se à formação de professores (e também autoformação):

"é um espaço de formação não só para alunos como para os funcionários" A4;

"o Centro Multimédia pode ser o complemento, o complemento para os alunos que desejam aprender coisas que, muitas vezes, podem não vir no programa e não fazerem parte do âmbito da aula, mas também para o professor (...). Muitas vezes, será esse o papel do Centro multimédia, disponibilizar às pessoas meios, não só para os alunos aprenderem, mas também para os professores aprenderem" P8.

Outra das dimensões, isolada para o Centro Multimédia ao nível dos discursos, associa-o ao apoio à comunidade em geral, bem como à colaboração escola/comunidade em actividades e projectos da responsabilidade quer da escola, quer de entidades a ela exteriores (cf. ponto "Actividades"). É de referir que um dos aspectos assinalados diz respeito à preocupação por parte da instituição em divulgar a imagem que entende caracterizá-la (cf. ponto anterior). Outro aspecto, que deve ser posto em evidência, faz salientar o papel facilitador do Centro relativamente à valorização da diversidade de culturas e contextos de aprendizagem alternativos. Como nos será dado observar (no ponto que integra as actividades desenvolvidas na escola por iniciativa ou com colaboração do Centro), as exposições e outras

iniciativas realizadas (nomeadamente a exposição sobre Angola e a Feira Quinhentista, integrada no projecto "Em Maré de Descobertas" da Área Escola) estão para além da procura de divulgação da imagem da escola.

Quanto ao Centro de Recursos central, a perspectiva que se destaca é a dada pelo discurso do respectivo coordenador (CR2), segundo a qual o Centro se inscreve na linha das antigas bibliotecas escolares pela disponibilização de informação mas em diferentes suportes. O Centro de Recursos deve assegurar a coordenação das actividades das várias escolas, a circulação de informação e o lançamento e apoio a projectos; deve facilitar a ligação da instituição ao meio, dispondo dos recursos dos outros e pondo os respectivos recursos à sua disposição:

> "no fundo o Centro de Recursos corresponde à transformação das antigas bibliotecas, antigamente existiam praticamente só os livros e hoje para além dos livros, ao nível da informação, temos o vídeo, temos a informática, temos a própria fotografia, portanto, há um conjunto de suportes informativos que levaram à transformação das antigas bibliotecas escolares (...). Coordenamos um pouco as actividades e essas actividades no fundo existem depois em cada *escola* para apoio lá, à medida que são solicitados. Mas há aqui uma questão fundamental, que é a própria circulação de informação em toda a *instituição* (...). É importante dispormos daquilo que os outros têm mas também disponibilizarmos aquilo que temos (...). O Centro de Recursos pode ter essa função importante, que é abrirmo-nos aos outros" CR2.

Uma das professoras (P6) assinala a diferença que considera ser fundamental na distinção entre o Centro Multimédia e o Centro de Recursos central: o facto de o Centro Multimédia poder apoiar os professores e alunos (e principalmente estes últimos) e o Centro de Recursos se destinar ao apoio a professores.

> "dão [no Centro de Recursos] mais apoio aos professores, enquanto que estes Centros [os Centros Multimédia das escolas] têm a função de apoio aos alunos para aulas diferentes" P6.

Comparando agora as conclusões tiradas para os dois blocos, evidenciam-se as seguintes perspectivas que passamos a apresentar neste quadro:

Quadro-Síntese 3

Concepção de Centro Multimédia

- Centro como espaço onde se encontram reunidos e podem ser disponibilizados a professores e alunos e à escola em geral, meios actualizados e em diferentes suportes (ênfase dada aos meios audiovisuais e informáticos)
- Centro como meio auxiliar de ensino-aprendizagem
- Centro na linha da criação do alargamento das possibilidades de acesso à informação e incentivo ao estudo e/ou à criatividade e práticas mais autónomas
- Centro como factor de alargamento de oportunidades, a nível sócio-educativo
- Centro na base do apoio a projectos, podendo viabilizar o projecto educativo de escola
- Centro como espaço aberto e apoio e resposta às solicitações da escola
- Centro como apoio e incentivo à formação e autoformação
- Centro como facilitador e apoio no contexto da relação da escola/meio

Concepção de Centro de Recursos central

- Centro de Recursos central fundamentalmente como apoio às actividades dos professores, devendo assegurar a coordenação das actividades das escolas, facilitar a circulação de informação e o lançamento de projectos e ligação ao exterior

Consideremos agora as concepções isoladas e as finalidades destacadas quer na globalidade, quer para cada um dos dois blocos.

Assim, os professores do primeiro bloco associam o Centro à actividade lectiva, mas apontam em especial para finalidades e funções que se prendem com a criação de condições favoráveis ao apoio e lançamento de projectos, ao alargamento de oportunidades pela diversificação das ofertas e das respostas (também muito centradas nos meios), ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e formação de professores e funcionários, à abertura do Centro à escola e vice-versa, e da escola ao mundo.

Relativamente ao segundo bloco, deparamo-nos com uma concepção de Centro muito assente na ideia de que o Centro deve em particular apoiar (sobretudo pelos meios) o processo de ensino-aprendizagem. Daí que seja importante equipar a escola com mais e melhores recursos. Estamos, portanto, perante um Centro

fortemente encarado como meio auxiliar do ensino e potencial favorecedor das aprendizagens. As facetas que o associam às possibilidades de criatividade e à autonomia por parte dos alunos têm uma expressão mais acentuada num dos discursos deste bloco (P8, na linha de A4) que o coloca, de igual modo, na perspectiva da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autoformação dos professores. Para este bloco são ainda de destacar as dimensões do Centro que o associam no geral às possibilidades de alargamento de oportunidades dos alunos a nível sócio-educativo.

A abertura do Centro à escola e para a escola, dando respostas, recebendo sugestões, apoiando e lançando projectos e especialmente procurando alternativas para os anseios e necessidades dos alunos reflecte bem uma ideia de Centro fundada em expectativas que o definem como local de propostas e potencialidades múltiplas. Acresce a estes aspectos o aparecimento de outras funções que foram tomando espaço e forma no contexto da vida do Centro e da sua implicação na vida da escola. Referimos a este propósito as funções que apontámos no ponto anterior: as funções que se prendem com o facto de o Centro funcionar também como um espaço diferente e uma alternativa, como pólo de atracção dos alunos, pelas propostas que apresenta, mas também pelo apoio e acompanhamento afectivo que os alunos lá encontram; as funções que cruzam tempos lectivos com tempos livres, as propostas lectivas com o interesse pessoal, e resultam em interacções que põem a tónica em actividades autónomas que se situam já a nível da criatividade com base no interesse pessoal, mas tiveram como ponto de partida propostas de carácter lectivo.

Quanto ao Centro de Recursos central, o que podemos inferir dos discursos levou-nos a perspectivar um Centro, cuja função principal se organiza em torno da coordenação de actividades, circulação de informação, apoio a projectos e suporte à ligação da instituição ao exterior; trata-se de um Centro particularmente voltado para os professores.

Procurando, entretanto, encontrar pontos de convergência ou divergência entre o que está previsto para o Centro a nível institucional e da organização e as finalidades e funções encontradas nos discursos, deparamo-nos com mais congruências do que dissonâncias. Assim, o que está definido para o Centro a nível central enquadra-o numa perspectiva de optimização dos espaços e meios (racionalizando os existentes e integrando outros), relacionando-a com o objectivo de equacionar e definir estratégias globais de melhoria dos processos de educação e de ensino-aprendizagem e na generalidade de favorecimento de novos processos e práticas pedagógicas, contribuindo assim para a beneficiação das condições de vida da escola e da instituição. Esta perspectiva está igualmente presente nas linhas que

no contexto da Escola-X orientam a actividade do Centro, de acordo com o que pudemos interpretar pelos documentos (cf. vectores que orientam a actividade do Centro, pg. 57).

Assim, a melhoria da qualidade de ensino surge-nos ligada à beneficiação de novos processos e práticas pedagógicas (no documento em que se explicita o "Novo Paradigma para a Educação" ocorre a expressão "escalar a aprendizagem tradicional"). Convém relembrar que a estas perspectivas não fica alheia a ideia de que a sociedade actual impõe novos desafios e se inscreve numa perspectiva mais ampla que caracteriza a filosofia da Escola e da Instituição:

> A *Escola-X* não é uma Escola de realidades, mas também de possibilidades para os seus quase mil alunos, cujas aptidões e interesses são de uma enorme diversidade (...), preocupa-se que os seus alunos tenham uma atitude positiva em relação ao futuro, aprendendo a desenvolver as suas capacidades e o gosto pela descoberta. Para isso é necessário diversificar, imaginar e incentivar todo um conjunto de actividades que possam ao mesmo tempo ser aliciantes e operadoras de situações de ensino-aprendizagem. (Introdução ao Relatório 1997 da Escola-X)

As referências ao Centro como espaço aberto podem encontrar-se de forma explícita nos documentos provenientes dos serviços centrais e da Escola-X, e têm a mesma expressão nos discursos. Para além da utilização desta dimensão de espaço aberto em associação às propostas e solicitações da escola, a nível da realização de actividades individuais ou de apoio a projectos conjuntos, o Centro ganha funções que o associam de forma muito próxima aos interesses dos alunos, enquanto pólo de apoio e acompanhamento também a nível afectivo.

Entendemos que é impossível dissociar as dimensões isoladas, porque todas elas concorrem para uma mesma finalidade: a da procura do enriquecimento do estabelecimento de ensino e do meio de vida escolar. Por outro lado, quer a tónica esteja na ideia de Centro como meio auxiliar de ensino-aprendizagem, quer na de Centro com potencialidades acrescidas (que se enquadram a nível do funcionamento e organização global da escola), todas as perspectivas favorecem o reconhecimento da importância dos meios.

Podemos concluir que o Centro é encarado como um espaço privilegiado de apoio a projectos educativos, cuja definição assenta na racionalização dos meios disponíveis e integração de outros, em especial meios técnicos e tecnológicos diversificados e em diferentes suportes, com o objectivo de serem disponibilizados a alunos e professores e à escola em geral. Pelas potencialidades que lhe são reconhecidas o Centro pode contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e qualidade do ensino e da educação e beneficiar, em geral, as condições de vida do meio escolar e da instituição.

No que diz respeito ao Centro de Recursos central, a análise dos discursos aponta para um Centro sobretudo ao serviço dos professores, que deve assegurar a coordenação das actividades nas diferentes escolas, a circulação de informação e o lançamento e apoio a projectos, bem como a ligação ao exterior, pela troca e aproveitamento partilhado de recursos.

No ponto seguinte, propômo-nos caracterizar o Centro Multimédia nos seus aspectos de organização e funcionamento, procurando assim avançar na compreensão do modo como se inscreve no contexto da mudança e prepara o caminho à transformação do contexto em questão.

2. Organização e Funcionamento do Centro Multimédia - das concepções às práticas

Uma abordagem aos modos de organização e funcionamento do Centro implica uma abordagem das estruturas (organização espaço-temporal, apoios e meios) e das actividades.

O factor tempo pode constituir um forte condicionalismo no que respeita ao funcionamento do Centro. O factor tempo determina ainda outros aspectos essenciais à vida do estabelecimento de ensino, porque a sua organização condiciona a actividade de alunos e professores. Assim, o tempo, como um "dos recursos fundamentais da acção educativa" (Canário, 1992a, p.174) pode constituir-se em potencialidade ou limitação. Canário (1992a) aponta, a este propósito a situação em que "a «falta de tempo» é um *leitmotiv* permanente do discurso na e sobre a escola" (p. 174).

Na grande maioria dos estabelecimentos de ensino, o tempo obedece a esquemas rígidos e de repetição de unidades temporais. Este esquema é o resultado de uma concepção pedagógica dominante, centrada nos conteúdos, nas unidades de saber, na programação espartilhada de cada disciplina e na autoridade do professor. Esta forma de organização do tempo não favorece o desenvolvimento de práticas mais autónomas.

As possibilidades de frequência e modos de utilização do centro de recursos pelos alunos estão naturalmente condicionadas por esta forma de organizar o tempo. A sua organização tradicional condiciona ainda, por exemplo, os fluxos de entrada e saída dos alunos no centro e, face a isso, os respectivos modos e ritmos de utilização. Em muitos casos, os alunos ou professores têm apenas a possibilidade de

permanecer no centro, durante períodos de tempo distribuídos por determinados blocos de horas do dia. Por outro lado, nem sempre utilizam o que querem ou não recorrem às oportunidades que o centro pode facilitar.

A questão da compartimentação do tempo em aulas, associada a possíveis limitações do horário de funcionamento do centro, pode constituir-se num sério entrave à frequência do centro e consequentemente à plena utilização dos respectivos recursos.

Os apoios são, de um modo geral, considerados um recurso importante, mas são frequentemente entendidos numa relação directa com os meios, cuja aquisição faz depender os apoios de contributos financeiros. No entanto, os apoios podem revestir outras formas significativas, tal como a importância da disponibilização de pessoal de apoio e a atribuição de horas de redução aos responsáveis.

A dinâmica do centro de recursos depende dos professores e muito particularmente da equipa que integra o projecto. Relativamente à equipa e ao pessoal de apoio, a importância do seu papel é determinante no que respeita à organização do centro, pelo que, para além da atribuição das horas de redução necessárias, há a considerar aspectos que são fundamentais, nomeadamente o modo como as pessoas são seleccionadas ou mobilizadas, as condições que lhes são garantidas no desempenho das respectivas funções e, em particular, o modo como é suposto estabelecerem formas de ligação e comunicação. No interior da equipa ou grupos que se envolvem, o trabalho nem sempre resulta de forma eficaz e desprovida de conflito. Trabalhar em conjunto não é condição suficiente para a transformação das práticas.

Vimos que, o modo como as estruturas se organizam, condiciona as dinâmicas do centro de recursos. Ao nível das dinâmicas, e dos aspectos que podem condicioná-las, importa agora considerar a associação dos utilizadores ao funcionamento do centro. A participação e motivação dos professores, indispensáveis à ligação ao centro, nem sempre se verificam ao nível desejado. A tendência é, muitas vezes, para a existência de pequenos grupos que apoiam, repudiam ou simplesmente ignoram a existência do centro e das respectivas actividades. A criação de formas de aproximação das pessoas ao centro está (para além de condicionada pela forma como se organizam as estruturas) particularmente dependente deste reconhecimento, e pode ser reforçada por estratégias conducentes a um maior empenhamento. O avanço a este nível depende consideravelmente da programação e desenvolvimento de actividades orientadas em torno de um projecto de escola, bem articulado e negociado, que deve facilitar a inter-relação das actividades do centro e/ou outras iniciativas da escola.

Relativamente aos meios técnicos, colocam-se todas as questões associadas à respectiva utilização e ao *know-how* que esta implica. A falta de conhecimento de como se utiliza (por parte da equipa e dos utilizadores) pode determinar o afastamento dos professores do centro. Associar os meios técnicos à documentação é bem mais difícil do que limitarmo-nos à documentação. É mais fácil, no entanto, se pretendemos produzir informação original. Parte da dinâmica do centro de recursos está associada a esta contradição. Os progressos da técnica e os desafios da sociedade actual fazem sentir a necessidade de utilizar outros meios (daí que o centro de recursos apareça frequentemente ligado à ideia de acumulação de meios e outros recursos). Contudo, da posse dos meios à sua utilização específica e plena (assegurando a maximização desses recursos através de uma acção coordenada e esclarecida) vai uma distância considerável.

Há assim que ponderar a importância de garantir aos professores a formação técnica adequada. Galvão (1992) assinala o papel formador do centro "para que o professor domine as técnicas que pretende utilizar, tirando delas a máxima rentabilização, de acordo com as situações pedagógicas que pretende criar" (p.118).

Esta importância dada ao domínio das técnicas inscreve-se na perspectiva da formação dos professores, mas não se limita a ela. A formação permanente dos professores é condição necessária ao desenvolvimento de uma actividade pedagógica fundada na construção de novos interesses e de outras actividades (Galvão, 1992). Para os professores o centro pode representar um local de propostas múltiplas quer pelos recursos que facilita no âmbito da diversificação dos meios e técnicas de ensino-aprendizagem, quer pelas possibilidades que lhe estão ligadas a nível do acesso à informação e da troca experiências. O professor pode pela partilha e pela reflexão passar a considerar a hipótese de outros "modos de ver" e da sua projecção em outras práticas. Devemos assim considerar a possibilidade de formação permanente facilitada pelo centro, que pode promover a "autoformação", através do contacto com diferentes recursos, materiais e humanos, e pela procura de informação; a "formação com os outros", pela troca de ideias e experiências, e os "cursos e acções de formação", com base na solicitação dos professores ou como meio de divulgação de experiências pedagógicas (Galvão, 1992, p. 118).

Ainda no contexto do funcionamento do centro, consideramos ser muito importante o papel desempenhado pelos alunos, que Canário (1994) designa por "recurso potencial" (p.22). Para além de poderem desenvolver formas de colaboração e participação diversificadas, podem ainda levar os professores a envolver-se em actividades pedagógicas alternativas, na base da criação de novos interesses.

A utilização dos meios facilitados pelo centro implica a assunção de uma perspectiva diferente da perspectiva clássica de recurso pedagógico (o manual,

programas, etc.), que deve fundar-se num modo diferente de percepcionar as práticas pedagógicas e a relação com o saber e com o poder ao nível das situações pedagógicas. Como teremos oportunidade de posteriormente aprofundar, a utilização da maioria dos meios técnicos de que o centro de recursos deve dispor não se coaduna com as actividades de ensino, repetidas, nem com a previsibilidade das situações pedagógicas, assim facilmente controláveis pelo professor.

Relativamente às actividades do centro que o ligam ao exterior, há que ponderar a dimensão que lhe confere um papel formador. Para além de poder ser utilizado por elementos exteriores à escola, poder estar ligado à comunidade pelo desenvolvimento de projectos comuns, pode ainda funcionar como pólo de dinamização da formação das pessoas (Galvão, 1992). A autora sublinha nesta perspectiva o papel formador do centro de recursos:

> não só como meio de formação diária de professores e de alunos para melhoria imediata do ensino-aprendizagem, mas formação entendida no sentido mais vasto de cultura, de pôr em confronto outros saberes, de reservar um cantinho para a preservação do que é tradicional (o que vai bem com o avanço científico e tecnológico) numa tentativa de conservar do passado o que é preciso conservar para obter *o fio condutor entre o passado e o futuro* (Arendt, 1973). (p. 111)

2.1. Estruturas

Seguindo a sequência dos aspectos teóricos que acabámos de delimitar, debruçar-nos-emos, em primeiro lugar, sobre os aspectos ligados à gestão do tempo, à "produção" e organização dos espaços e gestão dos apoios e dos meios - recursos físicos e financeiros, para, em seguida, nos centrarmos nas questões ligadas à equipa e pessoal de apoio, bem como nos suportes de ligação das pessoas ao Centro, em geral - recursos humanos.

Recursos físicos e financeiros

Gestão do tempo

Encontramos na análise dos discursos algumas perspectivas dissonantes quanto à forma como está organizado o tempo. Assim, a coordenadora caracteriza a gestão do tempo, apoiada na ideia de que esta privilegia várias horas do dia, de

acordo com o critério de delimitação das horas de maior afluência. Esta apreciação tem paralelo no discurso de uma das professoras:

> "a afluência maior no Centro é entre as nove horas da manhã e as cinco horas da tarde, e portanto a essa hora a maioria está cá" C1;
>
> "O Centro está aberto mais ou menos das nove às cinco ou das nove às seis, e há aulas nesse andar, portanto, julgo que o horário está ajustado" P5.

Esta posição encontra reservas no facto de o Centro encerrar à hora do almoço, o que, do ponto de vista de alguns entrevistados, condiciona o respectivo funcionamento. Os discursos da assessora pedagógica, da professora P6 (que refere ainda o período de encerramento para o café da manhã) e do professor P8 são a este propósito bem explícitos:

> "os miúdos queixam-se um bocado da hora do almoço, por exemplo, que isto está fechado, mas não há hipótese" A4;
>
> "depois temos o horário a meio da manhã, que é aquele que nos dá hipóteses de virmos cá acima fazer qualquer coisa, e está o Centro normalmente fechado (...) os funcionários vão tomar café (...), é um intervalo de vinte minutos em que muitas vezes poderíamos vir cá acima (...), às vezes, as aulas são todas seguidas, da parte da tarde, se começam às duas, chegam cá à hora do almoço e está o Centro fechado (...). Se saem às seis da tarde, está o Centro fechado e não têm hipótese" P6;
>
> "o período de almoço é um período de uma hora e um quarto ou uma hora e meia, em que não está aberto e nesse período seria necessário, e os alunos notam muito isso, é uma das coisas que eles às vezes me fazem observação: « quando nós temos tempo o Centro não está aberto, nós temos tempo à hora do almoço e o Centro não está aberto»" P8.

Talvez seja este um dos motivos, pelo qual os alunos frequentam o Centro preferencialmente quando falta um professor (70% dos alunos). Apenas cinco por cento dos alunos vão ao Centro antes ou depois das aulas e 11% durante o intervalo (cf. resultados da análise dos dados dos questionários aos alunos).

Os restante professores consideram ainda limitações de ordem vária. A professora P6 refere disfuncionamentos no horário da biblioteca e a desadequação entre o horário do Centro e o dos professores; a professora P7 aponta o facto de existirem muitas solicitações na escola e a preocupação em cumprir as actividades lectivas (referindo-se ao primeiro ciclo) como condicionantes do tempo disponível para frequentar o Centro:

> "a biblioteca também não tem muita diversidade (...) e depois também é confuso os horários" P6;

"nós [professores do primeiro ciclo] acabamos por ter muito pouco tempo para a docência (...). Acabamos por ter uma série de actividades que nos entrecortam o funcionamento normal, daí que às vezes é difícil conjugar estas coisas todas " P7.

O quadro que apresentamos seguidamente, ajuda-nos a sintetizar os aspectos apontados:

Quadro-Síntese 4
Gestão do tempo - horário adequado: privilegia várias horas do dia; critério: horas de maior afluência - horário desadequado: descoincidência na articulação das possibilidades do horário lectivo com os períodos de abertura (limitações resultantes do encerramento no período das refeições)

Analisando o horário de funcionamento do Centro (Anexo IV), podemos confirmar que, tal como é apontado no discurso da coordenadora do Centro, procura privilegiar várias horas do dia. No entanto, a não articulação do horário lectivo com os períodos de maior disponibilidade para professores e alunos (o intervalo de vinte minutos coincide com a hora do café; no intervalo do almoço o Centro está igualmente encerrado) condiciona a frequência nos períodos de abertura.

Durante o período de observação, tivemos a oportunidade de verificar que, de acordo com as perspectivas da assessora pedagógica e dos professores P6 e P8, o facto do Centro encerrar à hora do almoço constitui um entrave ao funcionamento do Centro.

Gestão de espaços

Apesar da existência de alguns aspectos a melhorar, os espaços do Centro foram alvo de uma evolução significativa. O depoimento da professora P6 é ilustrativo deste aspecto:

"era terrível, era feio, era desagradável, era só ali um corredor pequenino, as salas eram todas naquele corredor pequenino, era uma coisinha muito pequena, agora está muito maior, agora é um espaço grande" P6.

Pelo que nos foi dado observar, o Centro Multimédia dispõe de espaços agradáveis, amplos e criteriosamente organizados por sectores: o Auditório (Sala 1), a Sala de Aula Multimédia (Sala 2), a Sala de Atendimento Geral (Sala 3), Sala de Estudo (Sala 4), Sala de Informática (Sala 5), Sala de Produção Audiovisual (Salas 6 e 7), Laboratório de Fotografia (Sala 8), Sala de Reprografia (Sala 9), Biblioteca (Sala 10), Laboratório de Ciências (Sala 11) (cf. Planta, Anexo IV). Mas a apreciação dos entrevistados desvia-se um pouco do que nos foi dado registar na posição de observador.

Talvez as dissonâncias possam ser explicadas pelo ponto de vista de uma das professoras (P6). Para esta professora o facto de alguns continuarem a vê-lo como um espaço limitado, relaciona-se com a dificuldade em alterar o que foi tomado por realidade à partida. A ilustrar este aspecto está o excerto de um dos discursos:

> "antigamente era uma coisa minúscula, e as pessoas habituaram-se a ver um espaço minúsculo. Também custa um bocado mudar a mentalidade das pessoas, não custa?" P6.

Relativamente à organização e gestão do espaço, todos os entrevistados dos dois blocos são unânimes quanto à caracterização dos espaços do Centro como insuficientes e/ou mal geridos/utilizados (apenas uma professora (P6) considera os espaços suficientes, apesar de subaproveitados).

A coordenadora coloca a questão da insuficiência dos espaços a nível da dificuldade na arrumação do material; a assessora pedagógica faz notar também que o espaço começa a não ser suficiente, posição que é partilhada pelo professor P8:

> "não há sítio para guardar nada (...), não há sítio para guardarmos o material" C1;
>
> "acho que realmente estamos a ficar pequenos" A4;
>
> "mas tem um universo de mil alunos e cinquenta professores, e o espaço, muitas vezes, torna-se curto" P8.

A organização da sala de informática leva a professora P5 a considerá-la um espaço mal gerido; aponta ainda a desadequação do espaço de laboratório bem como o deficiente apetrechamento:

> "por exemplo, ao nível dos computadores, que é onde eu sinto mais dificuldade não é propriamente o espaço que seja pouco, a maneira como está distribuída a sala com muitos alunos e só um professor é complicado, mesmo com o apoio do funcionário que lá está, é complicado estar a dar assistência. Portanto, o espaço é pouco neste sentido, não é espaço físico mas se calhar espaço humano (...) aquilo é uma sala [laboratório] com umas mesas e mais nada, não tem condições para funcionar como um laboratório de Química, não tem condições nenhumas. Tem o chão em madeira altamente inflamável, tem lá uns materiaizinhos (...) temos que

fazer muito à base de improvisação e o próprio espaço não é um espaço de laboratório, eles próprios entram ali, e o primeiro comentário dos miúdos que nunca lá tinham entrado foi :«ah, isto é que é um laboratório? Parece a nossa sala de aula». É onde eu sinto mais dificuldade, para a minha área é o que faz mais falta" P5.

A professora P6, embora avalie o espaço como sendo suficiente, sublinha o subaproveitamento de alguns espaços:

"o espaço é muito suficiente, às vezes está é mal aproveitado. (...) temos um auditório enorme quando às vezes salinhas como esta que está aqui ao lado, havendo duas ou três como esta seria o suficiente, escusava de haver aquele auditório tão grande, visto que já temos um à entrada *da escola* lá em cima" P6.

O olhar principal da professora P7 vai para a biblioteca, cujo espaço deveria ser reorganizado, no sentido de poder tornar-se mais apelativo. Esta perspectiva é partilhada pela coordenadora:

"modificar um pouco a estrutura da biblioteca" C1;

"quanto aos espaços eu acho que mesmo assim a biblioteca podia ser um espaço mais agradável (...), mais atractivo ao olhar (...) é tudo muito aberto, precisava de ter mini-espaços mais acolhedores (...). Está permanentemente gente a entrar e a sair, e se houvesse espaços mais limitados, se houvesse os tais recantos, como disse, se calhar não havia aquele problema de os miúdos se dispersarem muito mais" P7.

A assessora pedagógica põe em evidência as limitações a nível do espaço, em parte como resultado da sua utilização com objectivos que se afastam dos do Centro. Esta interpretação é congruente com o que nos deixa perceber o depoimento do professor P8:

"as limitações a nível do espaço, porque eu acho que se começa a recorrer do Centro um bocado para coisas que não sei se têm muito a ver com o Centro" A4.

"fazem-se reuniões [no auditório] e coisas assim (...) só existem dois auditórios, o que é manifestamente pouco (...) parece-me que a forma como a biblioteca está a ser usada, (...) polivalente, faz com que às vezes certas sobreposições lhe retirem a sua função inicial (...) É que a biblioteca funciona como sala de aulas, sala de reuniões (...), muitas vezes de recepção, e isso acaba por limitar o seu uso como biblioteca" P8.

A análise dos dados dos questionários aos alunos aponta neste sentido. Algumas das razões (para além das de ordem pessoal) consideradas pelos alunos para o facto de nunca ou poucas vezes irem ao Centro (questão 2) são do seguinte teor : "não nos deixam estar lá dentro" e "está sempre ocupado". Pela análise da

questão relativa à opinião dos alunos sobre a organização e funcionamento do Centro (questão 6) fica explícito que as salas estão muitas vezes ocupadas: "deveriam reservar as salas de filmes (...) os alunos ficam sem fazer nada", "deveriam deixar-nos frequentar mais o Centro; quando não temos aulas, não nos dão essa hipótese, dizem-nos que as salas estão ocupadas" (cf. análise dos dados dos questionários aos alunos).

A nossa observação deixou-nos igualmente confirmar este aspecto. O facto de as aulas de apoio educativo serem dadas no Centro condiciona, por exemplo, o funcionamento do clube europeu; a utilização das salas para reuniões de diferentes tipos determina o afastamento dos alunos; a realização frequente de aulas nos espaços do Centro, em particular na sala de informática, limita as possibilidades de frequência pelos alunos; o facto de a responsável pela biblioteca, em alguns períodos, não poder estar presente é também determinante, particularmente porque a biblioteca é para os alunos, mais do que um local de trabalho, um espaço vital de encontro e acompanhamento (como nos será dado descrever no ponto dedicado às actividades).

O discurso do professor P8 põe em evidência o problema da gestão dos espaços em paralelo com a gestão do pessoal. Vejamos parte do discurso que ilustra este posicionamento:

> "às vezes um problema de pessoal, pessoal que está muito, digamos em termos empresariais que não está muito bem gerido. Existe uma pessoa para uma posição, o que quer dizer que se essa pessoa faz falta noutro lado, ou se por qualquer motivo não vem, então essa posição deixa de estar funcional" P8.

No que respeita à localização do Centro, contamos com excertos de dois professores P6 e P7, cujos discursos divergem, como é dado ver pelos exemplos:

> "fica longe, o tempo de percurso ..., fica longe das aulas, tem estas escadarias todas que dificultam um bocado o acesso (...). Dou aulas lá em baixo, num dos corredores lá de baixo, longe daqui, e levar seja lá o que fôr daqui lá para baixo custa-me um bocado" P6;

> "está [o Centro] a meio caminho para toda a gente, para o segundo e terceiro ciclo, e para nós [primeiro ciclo] a mesma coisa, tem fácil acesso e está bem localizado " P7.

Enquanto observadores, pareceu-nos que o Centro fica situado num local bastante afastado da zona central da escola, o que pode constituir uma limitação. A atenuar este aspecto está o facto de ficar no mesmo edifício que o refeitório. Tivemos ocasião de observar, por diversas vezes, que grupos de alunos se dirigiam com frequência ao Centro, durante o intervalo do lanche. Por outro lado, o facto de a

reprografia funcionar no espaço do Centro torna-o um local de passagem obrigatória (como veremos, uma estratégia deliberada de aproximação das pessoas ao Centro).

Com a apresentação do quadro que se segue fazemos a síntese geral das ideias entretanto desenvolvidas:

Quadro-Síntese 5
Gestão de espaços - espaços na generalidade considerados insuficientes - espaços mal geridos ou sub-aproveitados - espaços utilizados para fins alternativos - Centro mal localizado: longe das salas de aula e de difícil acesso - Centro bem localizado: a meio caminho para toda a gente

Podemos concluir que alguns espaços não estão geridos em função das potencialidades que poderiam oferecer, caso não estivessem sub-aproveitados.

Outro dos aspectos, que impõe fortes restrições ao aproveitamento pleno dos recursos do Centro, prende-se com o facto de alguns espaços serem utilizados para fins alternativos, que limitam, muitas vezes, a sua função inicial. Este aspecto parece-nos ser, de acordo com o que nos foi dado observar, um factor que condiciona fortemente o funcionamento do Centro e o desenvolvimento de algumas actividades, e constitui ainda uma limitação à frequência pelos alunos.

Questões desta índole, associadas a uma gestão do espaço limitada por uma disponibilização inadequada de pessoal de apoio (conforme abordaremos mais detalhadamente no ponto dedicado aos recursos humanos), vem favorecer situações, que não facilitam a aproximação dos utilizadores (professores e alunos em especial) ao Centro.

Recursos e apoios financeiros

Os apoios ligados ao arranque do Centro vieram da direcção e em particular de várias entidades sob a forma de verbas. Estes aspectos são referidos no discurso do director e no da assessora pedagógica, como é dado ver pelos exemplos:

> "Tivemos [apoio], tivemos *da escola* nomeadamente, não muito mas aquilo que foi possível, o que foi bom, tivemos da Fundação Gulbenkian, e tivemos, um pouco mais tarde da Fundação Oriente" A4;

> "nós tínhamos que nos desembrulhar e nos desmultiplicar para conseguirmos verbas de várias entidades, desde o Ministério da Educação, desde a Gulbenkian, até um ou outro caso particular. Transformávamos tudo em equipamento para o Centro Multimédia" D3.

No que se refere à situação actual, para as pessoas ligadas à direcção e à coordenação, as formas de apoio referidas, revestem, em especial, um carácter material.

Dos discursos da coordenadora e da assessora pedagógica sobressai a ideia de um apoio incondicional por parte da direcção e da escola, bem como da instituição.

> "qualquer projecto que nós tenhamos ou qualquer ideia que nós tenhamos, sempre nos apoiaram, seja a nível *da escola*, seja a nível da instituição em si" C1;

> "ainda hoje o director me disse para comprar uma enciclopédia em CR-ROM da Verbo (...) realmente o próprio director muitas vezes avança com materiais aqui para o Centro, espontaneamente, porque vê realmente a necessidade e o interesse que há em o Centro estar bem apetrechado com materiais que ajudem à formação dos miúdos (...). Sempre que necessitamos de algum material, é evidente que temos que recorrer ao Centro de Recursos e pedir autorização, de resto, toda a ajuda que nós pedimos ao Centro de Recursos é-nos dada " A4.

No discurso do coordenador do Centro de Recursos central, é claramente reconhecido um nível administrativo que deve apoiar a aquisição de materiais necessário ao trabalho nos Centros, e o apoio institucional formal às iniciativas da escola reveste em particular a forma de apoio logístico, de acordo com o que está no excerto:

> "[É prestado apoio], identificando necessidade de novos materiais em qualquer um dos Centros. As coisas terão um nível administrativo, portanto, é apoiando efectivamente a aquisição de materiais, que fazem falta nos diversos Centros de Recursos" CR2.

Embora a coordenadora aponte para aspirações que nem sempre encontram possibilidades de concretização no apoio prestado, um depoimento da professora P7

confirma a ideia de que o apoio da direcção não impõe restrições. Exemplifiquemos as ideias que acabámos de apresentar com dois excertos:

> "Não é aquele que nós desejaríamos (...) é preciso batalhar muito, mas vamos adquirindo as coisas consoante as nossas necessidade" C1;

> "Eu julgo que eles [a direcção] têm dado todo o apoio (...). A nível material, sim. Eu não tenho conhecimento que não tenham feito ou que tenham posto obstáculos, mas eu julgo que sim, houve necessidade de adquirir mais computadores e eu penso que de alguma maneira as coisas se mexeram para haver mais" P7.

É agora oportuno apresentarmos a síntese do que temos vindo a desenvolver sobre os apoios financeiros ao Centro Multimédia.

Quadro-Síntese 6
Recursos e apoios financeiros – apoio ao arranque sob a forma de verbas da direcção e entidades exteriores – apoio institucional e da direcção reconhecido (sobretudo material)

Analisando na globalidade a questão dos apoios, deparamo-nos com uma política que aposta no acréscimo de meios, como estratégia de desenvolvimento. Note-se que em nenhum dos discursos são referidas outras formas de apoio, nomeadamente ao nível da hipótese de atribuição de horas de redução para a equipa ou de requisição de mais pessoal auxiliar.

Gestão dos meios

No contexto da Escola-X, a gestão dos meios surge-nos enquadrada por uma perspectiva que associa o acréscimo de meios ao enriquecimento do estabelecimento de ensino.

Esta lógica de acréscimo de meios como forma de actualização e enriquecimento encontra fundamento num dos depoimentos da coordenadora:

> "gostaríamos de ter a última marca em computadores, ter a última marca em fotocopiadora, ter a última câmara de vídeo, mas vamos lentamente adquirindo com alguma dificuldade" C1.

A assessora pedagógica, que, como vimos no ponto anterior, afirma o apoio incondicional da direcção da escola e da instituição relativamente à atribuição de meios, partilha, no entanto, da visão da coordenadora e reconhece as limitações do Centro relativamente aos suportes documentais:

> "as potencialidades do Centro para já estão bastantes limitadas naquilo que o Centro tem na sua parte material, quer em relação aos suportes documentais" A4.

O director admite a ideia da descentralização de meios, a par da de centralização, de acordo com a seguinte perspectiva: mais meios, maior desconcentração; menos meios, maior concentração:

> "agora há sempre uma série de concentração e desconcentração dos meios de que dispomos, se temos poucos meios, temos que os ter concentrados, com o aumento dos meios começamos a desconcentrá-los (...). É simples, se nós, por exemplo, temos um vídeo-gravador que é único na escola, é evidente que isso tem de estar concentrado, se tivermos dois, se calhar também têm que estar no mesmo sítio, têm que estar num sítio certo onde as pessoas se sirvam, mas à medida que esse aparelho começa a aumentar, se calhar o terceiro ou o quarto começa a ir para uma sala, ou para outro sector (...) se existem poucos, então devem ser para todos" D3.

Esta ideia é reforçada por uma perspectiva de rentabilização que a associa ao espaço (no mesmo sítio, neste caso, o Centro Multimédia). O enriquecimento do estabelecimento de ensino pode ser favorecido, se existirem mais meios e puderem ser dispersos pelas salas e outros sectores, o que sublinha uma visão consentânea com a perspectiva clássica de recurso pedagógico, como o manual ou o programa.

Atente-se ainda neste depoimento do director que vem reforçar o anteriormente exposto e que nos deixa perceber que a sua visão se funda no que entende ser a melhor resposta para os interesses de um conjunto diversificado de professores:

"Essa política, digamos assim, tem que ser muito discutida com os próprios gestores do Centro Multimédia e tem que ser discutida com os professores e educadores que pediram os meios, porque enquanto para uns dá muito jeitinho que as coisas estejam centralizadas e funcionam muito bem nos espaços dos outros e em contacto com os outros, há pessoas que só funcionam sozinhas (...), há pessoas que quando pedem, pedem meios só para a turma" D3.

Por seu lado, professora P6 associa a problemática dos meios em particular às necessidades dos alunos: a ideia de aquisição de mais meios nem sempre é acompanhada por uma definição correcta dos seus modos de rentabilização. Deste modo, a resposta às necessidades reais dos alunos tem dependido muito mais da tentativa de reunir mais meios (como procura de resposta a essas necessidades) do que da preocupação em tirar deles o melhor partido nesse sentido. O professor P8 acentua o subaproveitamento de alguns meios:

"houve muito pouca participação dos miúdos, houve muito pouco inferir das necessidades reais dos miúdos" P6;

"a nível de meios técnicos também existe uma deficiência, por exemplo a nível dos computadores, é uma das coisas que eu já algumas vezes dei a sugestão, acho que não estão a ser aproveitados na sua máxima potencialidade, nomeadamente porque não existem ligações em rede nos computadores, o que permitiria, por exemplo aos alunos, todos eles, terem acesso à internet" P8.

Na linha da rentabilização dos meios, o discurso da professora P6 aponta para a importância da formação adequada dos professores e discurso do professor P8 subentende a necessidade de formação dos professores a este nível:

"mandam trinta computadores, mandam trinta impressoras, é tudo facilidades mas depois o trabalho de sistematizar as coisas, de organizar, de formar as pessoas não foi feito (...). Há muitos recursos e menos formação, porque, às vezes, há recursos que não são utilizados convenientemente, não se tira o melhor partido das coisas, porque as pessoas não sabem tirar o melhor partido das coisas" P6;

"de uma forma simplista, para mim é um bocadinho como uma competição, é tentar andar um passo à frente (...). Há alunos ([na informática] com um nível de conhecimentos muito superior ao dos professores" P8.

O quadro, que passamos a apresentar, sintetiza as ideias delineadas para este ponto:

Quadro-Síntese 7

Gestão dos meios

- acréscimo de meios como forma de enriquecimento
- expectativas a nível da actualização dos meios, com reconhecimento de limitações
- importância de rentabilizar os meios com base:
  * no interesse de um conjunto diversificado de professores
  * na inferência das verdadeiras necessidades dos alunos
  * em formação técnica adequada

Tanto elementos da direcção como da coordenação referem que é importante dispor de meios actualizados, sobretudo meios técnicos e tecnológicos. Os professores do segundo bloco não excluem este ponto de vista, mas, enquanto a coordenadora, o director e a assessora pedagógica acentuam a necessidade de mais e melhores meios, os restantes professores fazem incidir o discurso nas limitações a esse nível, colocando em evidência que seria importante rentabilizá-los. É referido o subaproveitamento de meios (em particular os meios técnicos e tecnológicos) e uma das professoras (P6) insiste na necessidade de ser dada formação adequada neste âmbito; esta perspectiva subentende-se no discurso do professor P8.

Pensamos poder interpretar estes posicionamentos no sentido de que, ainda que algo divergentes, todos se enquadram numa perspectiva, à qual não fica alheia a contradição imposta pela consciência de que é preciso acompanhar os progressos da técnica (e dar essa possibilidade a professores e alunos e, em particular a estes últimos) e a dificuldade em gerir apropriadamente os meios de que se dispõe (na perspectiva da plena utilização).

A análise do último ponto tratado - *Recursos físicos e financeiros* - conduz-nos a uma definição de Centro que tende a colocar à disposição da escola um conjunto de recursos variados e actualizados. O apetrechamento do Centro parece-nos muito ligado à capacidade para dar resposta à escola em geral e às necessidades dos professores e dos alunos em particular, numa linha que acentua a preocupação em seguir os progressos da técnica e os desafios da sociedade actual.

Trata-se de, atendendo às características da população escolar, apostar no alargamento de oportunidades e de acesso a meios mais motivadores e, por isso, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Na globalidade, a perspectiva encontrada sublinha a ideia de:

- enriquecimento material com vista ao enriquecimento das práticas pedagógicas e educativas.

Toda a política de gestão de recursos materiais tende a apoiar esta linha. Contudo, são notados alguns disfuncionamentos e limitações, entre os quais se inclui:

- a deficiente rentabilização dos meios face aos reais interesses dos alunos;
- a falta de formação técnica adequada;
- uma política de apoios que privilegia a atribuição de meios em detrimento de outro tipo de apoios, tal como a redução de horas e a colocação de mais pessoal de apoio;
- o subaproveitamento de espaços ou utilização de espaços para fins alternativos;
- a desadequação do horário de funcionamento às disponibilidades de alunos e professores.

Recursos humanos

Organização e funcionamento da equipa

O critério que assistiu à constituição da equipa fundou-se na ideia de mobilização. O director e a assessora pedagógica acentuam a flexibilidade do processo de selecção dos membros da equipa, que atendeu mais à experiência e à disponibilidade e motivação do que a critérios formalmente estabelecidos. Alguns exemplos retirados do discurso dos participantes ilustram o que acabámos de referir:

> "As pessoas foram-se agregando, pela sua área, pela sua apetência, pelo grupo de trabalho de que gostavam mais" C1;
>
> "o coordenador e a equipa são escolhidos dentre os elementos que mais estiverem motivados para esse tipo de trabalho. Segundo aspecto, têm que ser elementos com uma certa capacidade e provas dadas neste domínio também" D3;
>
> "eram pessoas já da casa, portanto que se conheciam bem, e que realmente se achou que eram não sei se as melhores, mas as mais indicadas para determinados aspectos" A4.

Todos os cargos foram atribuídos de modo bastante informal, à excepção do caso da coordenadora (que foi nomeada) e dos casos em que era exigida formação

específica (em que foi aberto concurso). Nestes dois casos, a assessora sublinha a importância da ponderação de aspectos de natureza pessoal e humana:

> "era [a coordenadora] sem dúvida a pessoa mais completa e mais indicada para ocupar este lugar (...). Fizemos um concurso (...). Os critérios de selecção, eu confesso que não os sei muito bem (...) mas penso que além de ser técnico, digamos assim, e uma vez que vamos trabalhar fundamentalmente com crianças, há também a parte humana, a parte pedagógica, se quiser, até uma certa psicologia, que eu penso que foi tida em consideração" A4.

Ainda a nível da constituição da equipa, um aspecto particular liga-se com o facto de a funcionária da reprografia ter sido "integrada" espontaneamente na equipa. O excerto que se segue refere este aspecto:

> "Temos uma senhora que trabalha nas fotocópias, e que trabalha aqui há tantos anos que para nós é como se fosse uma educadora" C1.

Acerca da disponibilidade e permanência nos cargos, um depoimento do director assinala o caso das pessoas que foram ganhando experiência e que acabaram por ser requisitadas para outros lugares, o que tem influência no funcionamento do Centro:

> "as pessoas que foram motivando isto, que nós fomos conquistando e preparando para isto, foram requisitadas para trabalhar fora daqui (...). Temos sempre que nos desembaraçar por conta própria, porque efectivamente os apoios não foram muitos" D3.

Quanto ao funcionamento da equipa, fica explícito no discurso do director que esta funciona sem qualquer redução lectiva (pelo que podemos observar, à excepção do caso da coordenadora), devendo desenvolver o respectivo trabalho para além da componente lectiva, até ao total de trinta e cinco horas. Também no discurso da assessora encontramos referências à não existência de horas de redução destinadas ao trabalho no Centro:

> "a função principal do professor é mesmo estar com os alunos, portanto qualquer hora que se reduza é para não estar com os alunos, somos contra" D3;

> "têm as suas horas normais e quanto muito têm as não lectivas dedicadas ao Centro" A4.

Relativamente à disponibilidade dos membros da equipa, pelo discurso da assessora podemos aperceber-nos que, o facto de não terem pessoas que integrem o Centro a tempo inteiro, constitui um obstáculo face às expectativas dos alunos, em termos da disponibilidade horária dos sectores:

"não temos pessoas a tempo inteiro (...). Nós a nível de pessoal precisávamos de mais gente, sem dúvida, até para estarmos abertos pelo menos as oito horas que os miúdos cá estão" A4.

Pelo modo como é enunciada a situação da não atribuição de horas de redução, e com base nos depoimentos dos professores P7 e P8, evidencia-se a ideia de que a dinâmica de funcionamento do Centro é claramente facilitada pela franca disponibilidade da equipa. Os depoimentos que se seguem ilustram bem esta ideia:

"as pessoas que cá trabalham têm uma disponibilidade que às vezes me espanta" P7;

"Se nós pararmos um bocadinho a ver o trabalho deles, é impressionante, porque têm ao mesmo tempo a decorrer, às vezes, três ou quatro tarefas diferentes, três ou quatro grupos diferentes, e as pessoas fazem isso e fazem isso com uma certa boa vontade, aceitam os pedidos e as encomendas de trabalho. Por isso a disponibilidade das pessoas é aquilo que mais me impressiona de uma forma positiva no Centro. (...) se eu, por exemplo, preciso de utilizar uma câmara de vídeo, a pessoa que está mais ligada ao vídeo, não só me empresta a câmara de vídeo, mas mostra-me qual a melhor maneira de conseguir filmar, se pergunto se é possível utilizar um computador, a pessoa que está na informática diz-me que sim, mas até me mostra os truques que aquele programa faz, porque fica mais bonito assim. Há sempre um ir mais além do que até mesmo a nossa necessidade inicial (...). Eles [os membros da equipa] tentam primeiro fazer o possível com aquilo que têm, e depois tentam realizar o impossível. Parece-me que o impossível demora um bocadinho mais de tempo, mas eles vão fazendo" P8.

Nesta perspectiva, a resposta não atempada não significa falta de resposta, mas escolha oportuna de prioridades, como assinala o professor P8. Por outro lado, os disfuncionamentos ligados ao Centro prendem-se na perspectiva deste professor com o facto de os respectivos elementos serem solicitados para tarefas complementares:

"Por muito que nos pareça que não conseguem dar resposta naquela altura, o que é certo é que eles são às vezes um bocadinho como os malabaristas que têm uma série de bolas no ar e conseguem equilibrá-las todas ao mesmo tempo (...). As pessoas, muitas vezes mais do que cumprir horários têm tarefas a desempenhar noutros locais a determinados horários, por exemplo, à hora do almoço é preciso, muitas vezes, deslocar pessoas que estão no Centro para darem apoio por exemplo no refeitório, no restaurante escolar" P8.

As formas de ligação e relacionamento no interior da equipa são marcadamente informais e bastante concertadas, como nos é dado interpretar pelo excerto do discurso da coordenadora, que deixa transparecer bem o modo como as relações se organizam:

> "mais ou menos como estamos com horas sobrepostas, todos, é difícil que um de nós não saiba (...). Não é preciso eu estar aqui para se resolver um problema. Mas quando eu chego, isso é-me comunicado (...). Mas todos nós temos conhecimento de toda a situação" C1.

Nos momentos em que convivemos mais de perto com a equipa, pudemos observar este clima de aproximação e abertura entre as pessoas, em grande parte sustentado quer pela actuação da assessora pedagógica, quer pela da coordenadora do Centro, cuja disponibilidade funciona a par de uma atitude particularmente flexível. O excerto que, em seguida apresentamos, "fala" por si quanto ao modo como a coordenadora orienta a sua acção e projecta formas partilhadas de orientação da acção:

> "Pedi ao meu colega ... da informática, que imaginasse uma coisa engraçada para o Centro, como símbolo. Ele imaginou, e antes de mostrar a alguém, sentámo-nos aqui à mesa, e mostrei, as pessoas concordaram, aderiram, e então o Centro ficou com um novo símbolo" C1.

Deter-nos-emos, em seguida, na gestão das funções para a equipa.

Uma das professoras do segundo bloco (P5) caracteriza as funções para a equipa, atribuindo à coordenadora um papel central, enquadrado por uma função orientadora e mobilizadora, e aos restantes membros a função de apoio específico. Esta perspectiva não exclui a importância da existência de uma equipa, havendo um responsável por sector. Do ponto de vista enunciado no discurso desta professora, para além de facilitar a especialização dos responsáveis, esta situação evita também a centralização de funções específicas na pessoa da coordenadora. O exemplo, que se segue, ilustra o ponto de vista:

> "uma equipa onde o trabalho estará distribuído, mas, há aquela coordenadora que é a pessoa (...) que tem conhecimento das várias facetas, mas que tem uma equipa a apoiá-la para não ter tudo ali centrado, porque também aí seria complicado ser só uma pessoa com isto tudo. Portanto, é necessário que haja a equipa, cada um especializado no seu ramo, e depois aquela pessoa que vai orientando tudo" P5.

A importância dada ao desempenho de funções específicas por pessoal qualificado, implica o reconhecimento da importância da formação específica adequada. O excerto, retirado do discurso da referida professora (P6), que, em seguida, apresentamos aponta nesse sentido:

"o Centro Multimédia deveria ter pessoas especializadas de forma a estar a apoiar quem vem ao Centro Multimédia (...). O que faz falta no Centro? Não é a disponibilidade das pessoas que cá trabalham, não é isso, mas é a formação específica para aquilo que estão aqui a fazer" P6.

A mesma professora considera a importância de ser dada formação adequada à coordenadora que deverá assim ser capaz de decidir através do reconhecimento oportuno das necessidades:

"Eu acho que uma pessoa que está a gerir um Centro Multimédia, que está à frente de um Centro Multimédia, tem que ser a pessoa mais formada (...), tem que ser a pessoa que está sempre um passo à frente, é a pessoa que vai canalizar os recursos que vêm, para onde são necessários, é a pessoa que se lembra daquilo que é necessário" P6.

Devendo os responsáveis pelos sectores dividir-se em múltiplas funções e estando, por isso, menos disponíveis para fazer formação técnica, cabe à coordenadora a responsabilidade do apoio a tudo, devendo ainda ser a pessoa mais actualizada em relação a tudo. O seguinte exemplo ilustra esta ideia:

"[Existe um responsável para cada sector] sim, mas um responsável que normalmente está ocupado com "n" coisas, não tem grande disponibilidade para fazer formação. Por isso é que eu estava a dizer que a pessoa que está à frente do Centro, a gestora, neste caso, devia ser a pessoa que estava mais actualizada em relação a tudo" P6.

A consciência das responsabilidades que o cargo, para o qual foi convidada lhe impõe, leva a coordenadora a reflectir sobre o que considera ser um desafio:

"tem sido um desafio grande, não sei se o vou conseguir levar à frente, mas para já é um desafio" C1.

Passemos ao quadro-síntese das ideias apresentadas.

Quadro-Síntese 8

Organização e funcionamento da equipa

- agregação das pessoas pela motivação e participação em experiências (de modo informal)
- ênfase dada a aspectos de natureza pessoal e humana, a par de aspectos de natureza técnica, quando necessária formação específica
- inexistência de horas de redução - a disponibilidade da equipa é determinante
- inexistência de delimitação rígida de funções, mas havendo responsáveis pelos sectores; domínio das várias facetas do Centro pela coordenadora - resposta a solicitações múltiplas
- formas de ligação no interior da equipa de natureza informal e de consenso pela partilha

Depreende-se da análise dos discursos que não existe uma delimitação rígida de funções, embora a equipa esteja organizada de acordo com os critérios da atribuição de um sector a cada um dos responsáveis. No entanto, os discursos deixam-nos também perceber que as pessoas acabam por executar outras funções que não as iniciais, dependendo essa situação, em alguns casos, das necessidades do momento. Este aspecto, que tinha sido assinalado anteriormente, num outro contexto, a propósito da gestão do horário do Centro, parece-nos constituir uma limitação determinante no contexto da organização e funcionamento do Centro.

O aspecto da atribuição de horas de redução aos membros da equipa do Centro Multimédia não é contemplado no caso da Escola-X. As horas de trabalho no Centro são encaradas como horas que vão para além da componente lectiva. Este aspecto funciona como um outro condicionalismo.

O tipo de situação apresentada, em que os membros da equipa não têm horas de redução e têm que dividir-se por funções diversificadas, não vem facilitar o trabalho da coordenadora, nem favorecer a organização e funcionamento do Centro.

Suportes e ligações ao Centro

Na generalidade, a falta de pessoal é apontada como uma forte limitação ao funcionamento do Centro. Apresentamos, em seguida, um conjunto de excertos que ilustram a situação:

"Agora, temos graves dificuldades em termos de pessoal (...). O Centro cancelou mesmo as admissões, o que nos está a limitar bastante e a criar alguns problemas, e a não aproveitar o que temos, sobretudo temos que dizer que não a certas situações em que devíamos dizer que sim" D3;

"nem sempre os funcionários que cá estão são suficientes, porque eu acho que a biblioteca merecia uma pessoa a tempo inteiro, a sala de estudo merecia alguém a tempo inteiro" A4;

"de negativo talvez o funcionamento da biblioteca, e lá está, por falta de funcionários, e depois isso prejudica como é lógico, não podemos lá pôr os miúdos sozinhos, tem que lá estar alguém" P5;

"às vezes não há pessoal disponível (...). Lá está o tal problema da falta de pessoal, neste caso a falta de meios humanos, que não permite e que faz com que realmente o Centro não tenha a disponibilidade que eu julgo que deveria ter" P8.

Embora a concepção de Centro delineada no discurso da coordenadora sublinhe uma perspectiva que o coloca ao serviço de cada um e da escola em geral, assiste-lhe a preocupação de manter o funcionamento do Centro "dentro de certas regras". Essas regras aplicam-se a alunos e professores, no sentido de procurar para o Centro uma certa organização. Para ilustrar este aspecto, escolhemos um excerto desse discurso, no qual aparece referida a importância dessas regras no contexto da frequência pelos alunos (na primeira parte do extracto) e pelos professores (segunda parte do extracto):

"nós temos que ter certas regras senão isto era o caos completo, porque os miúdos assim que tocasse para a saída das aulas, vinham imediatamente para o Centro (...) Se utiliza o auditório, se utiliza a biblioteca, se utiliza a informática, para haver uma certa coordenação, para não se atrapalharem uns aos outros, porque senão é um caos, ninguém faz nada, e assim, há uma certa organização do Centro" C1.

Mas a existência de regras, se não agrada aos alunos, também não agrada aos professores. É assim que as expectativas da generalidade dos professores relativamente a respostas favoráveis e rápidas, sobretudo no que toca à disponibilização de materiais e meios, coloca a ênfase numa visão utilitarista do Centro que condiciona fortemente os mecanismos de adesão ao Centro. Nos discursos de dois professores a situação é caracterizada deste modo:

"É preciso marcar, e há pessoas que não têm esse cuidado, e depois ficam com a ideia de que isto afinal não funciona, não nos apoia, isto está aqui e mais nada, portanto, não há o apoio, as pessoas às vezes ficam com essa ideia. E depois se calhar não vêm cá tantas vezes, não tentam participar tantas vezes, não tentam utilizar tantas vezes como se calhar poderiam, e essa ideia às vezes é errada" P5;

> "No dia em que houve o problema imediato e naquela hora não o conseguem utilizar, têm aquela sensação de que foi má vontade e penalizam aquilo, então, muitas vezes, nem vale a pena lá ir, porque «quando eu lá vou nunca está disponível para mim»" P8.

A mesma perspectiva, mas tomada do ponto de vista de um modo de funcionamento positivo, é reforçada em outra parte do discurso da professora P5:

> "se calhar por as coisas estarem a funcionar definitivamente melhor a nível dos computadores, está sempre lá uma pessoa, temos mais outra sala, pronto, está a funcionar melhor. As pessoas vêm cá e, pelo facto de haver cá uma pessoa que consegue coordenar mais ou menos isto, têm uma resposta mais satisfatória, mais rápida do que teriam antes" P5.

A existência de regras de funcionamento não agrada aos alunos em geral. Enquanto observador tivemos a possibilidade de assistir "à corrida" ao Centro, em particular durante o intervalo do lanche. Nesse espaço de tempo, a tendência era para "lanchar" no Centro, o que, por vezes, escapava ao controlo dos funcionários. Para além de situações deste tipo apontámos nas "Notas de Campo" (Anexo II) diversos episódios, ocorridos no Centro, que envolviam alunos que o procuravam como ponto de encontro e espaço de ocupação dos tempos livres (naturalmente que não foram raros os distúrbios e as peripécias engraçadas a que assistimos).

Não nos deve, assim, surpreender que, nas razões apontadas para o facto de poucas vezes ou nunca irem ao Centro (Questionário aos Alunos - Anexo III), os alunos refiram aspectos deste teor: "não nos deixam entrar nos computadores" e "não me deixam entrar lá dentro". Devemos manter presente que a população escolar se caracteriza pela irrequietude e por alguma dificuldade em aceitar regras; por outro lado, há a considerar a atracção que os meios do Centro representam para os alunos, para além do Centro ser visto também como um ponto de encontro e de acolhimento. Assim, no que respeita à ligação dos alunos ao Centro, devemos manter presentes estes aspectos. Como analisaremos no ponto dedicado às actividades (ponto 2.2 do Cap.2), essa ligação ganha particular consistência nas situações em que os alunos se empenham em trabalhos que estão para além do que é obrigatório do ponto de vista lectivo. É nesse sentido que, num dos dias da semana de observação directa, uma das alunas, referindo-se ao que estava a fazer na sala de informática, nos diz: "Isto não é uma *espiga*". Questionada acerca do significado da expressão, esclarece-nos que "não é trabalho". Teremos ainda oportunidade de descrever, nesse ponto, o forte empenhamento de um grupo de alunos em actividades que envolviam a preparação para a "Feira Quinhentista" e que falam por si acerca da motivação dos alunos a nível deste tipo de iniciativas.

Os aspectos que acabámos de referir podem ser corroborados por alguns excertos retirados das entrevistas:

> "vêm cá por «não tenho nada para fazer vou para a biblioteca ler»" P7;

> "mas tenta utilizar os dez minutinhos, o que às vezes é exasperante para os outros professores, porque acaba por ter como consequência um atraso para a aula que se vai seguir" P8.

Pela análise que temos vindo a delinear, é-nos dado perceber que uma nova atitude, face às propostas e expectativas crescentes do Centro, começa a ganhar forma entre os professores:

> "as pessoas vêem, que além do espaço, há pessoas que, para além de trabalharem aqui, também dão apoio, não somos nós que vimos cá pedir, mas também eles vão lá fora pedir-nos apoio para outros trabalhos, e quando estas coisa acontecem, jogos, festas, etc., também há aquele intercâmbio que as pessoas vêem que não é só dá cá, temos que dar alguma coisa em troca" P5.

Outro aspecto que devemos considerar, ainda a nível da ligação dos professores ao Centro, relaciona-se com o sentimento de que as actividades que envolvem o Centro podem fazer sobressair a importância de trabalhar em equipa. A este propósito as opiniões dividem-se, como nos é dado aperceber através de dois exemplos:

> "se nós estivermos a trabalhar sozinhos, mesmo aqui no Centro Multimédia, se calhar vai-nos escapar alguma coisa, é lógico, e se nós estivermos todos em equipa é muito mais fácil, é mais interessante, não é tão monótono e se calhar o trabalho vai ser muito mais proveitoso. E julgo que as pessoas aproveitam isso a trabalhar aqui em equipa, e julgo que aqui dentro *da escola* o sítio onde se trabalha mais em equipa é aqui no Centro Multimédia" P5;

> "o trabalho em equipa dos professores não é das coisas mais visíveis" P6.

Devemos, assim, concluir que o Centro se encaminha para uma situação em que a ligação dos actores ao Centro tende a tornar-se mais efectiva, embora continue ainda a depender muito da capacidade que o Centro vai tendo para preparar respostas satisfatórias e atempadas. O que acabámos de expôr pode ser ilustrado por alguns excertos:

> "os professores estão a começar a entender de um modo geral, e alguns que achavam que realmente isto não servia para nada (...) alguns, não direi muitos, alguns, estão a começar a ter outra ideia, estão a começar a vir cá mais (...) Eu acho que estão mais integradas, porque estão a participar mais aqui no Centro" P5.

Entretanto, enquanto as expectativas se vão orientando no sentido de uma mais franca adesão ao Centro, funcionam estratégias deliberadas que procuram conduzir de forma directa essa aproximação: o funcionamento da reprografia no Centro. A coordenadora e a professora P6 descrevem assim a situação:

> "é as fotocópias, as pessoas acabam por vir aqui pelas fotocópias e acabam por ficar, para ver outras coisas" C1;
>
> "Também há um facto, é um pormenorzinho insignificante, mas que é assim, a fotocopiadora está lá em baixo, não era aqui, e o facto de os professores terem que vir aqui tirar fotocópias fez com que tomassem conhecimento obrigatoriamente" P6.

Foi-nos dado observar, que tal como é apontado pela coordenadora, muitos professores não frequentadores do Centro (com alguns dos quais conversámos informalmente) "passavam" pelo Centro, com o objectivo de recorrerem ao serviço da reprografia.

No entanto, o que deveria funcionar como forma de aproximação, pode resultar numa limitação a essa aproximação. As divergências advêm do facto desta situação não agradar a alguns professores:

> "É preciso passar por aqui e é complicado, porque é muita gente a pedir fotocópias e só há uma máquina, isso por vezes não funciona. Agora, as coisas são mais determinantes para nós, eu julgo que realmente as maiores queixas são a nível das fotocópias" P5.

Com base no que acabámos de apresentar, construímos o seguinte quadro:

Quadro-Síntese 9
Suportes e ligações ao Centro
- falta de pessoal de apoio como forte limitação ao funcionamento do Centro
- existência de regras (necessárias) conducente a situações de resistência - professores: limitações a respostas imediatas e favoráveis; alunos: limitações aos modos e tempos de frequência

Continuação (...)

- atitudes emergentes por parte dos professores: tendência progressiva para a partilha e trabalho conjunto, envolvendo o Centro

- estratégia deliberada para aproximação dos professores ao Centro: funcionamento da reprografia no Centro

Podemos concluir que as regras necessárias ao funcionamento do Centro implicam a existência de prioridades na utilização, de acordo com determinados critérios como, por exemplo, a solicitação prévia. Esta situação pode conduzir ao desagrado, quando as resposta possíveis não são as desejadas. No entanto, faz-se notar uma atitude emergente que compromete progressivamente mais as pessoas com o Centro.

Da análise do ponto - *Recursos humanos* - conclui-se que:

- a tendência progressiva para as pessoas se associarem ao Centro dependerá mais da diplomacia da coordenadora e da disponibilidade do pessoal da equipa do que de estratégias deliberadas de aproximação;
- as pessoas esperam respostas atempadas e eficazes, o que, apesar da disponibilidade da equipa, nem sempre é possível, face a condicionalismos vários, nomeadamente os determinados pelos suportes ao funcionamento do Centro (gestão de tempo pouco consentânea com os períodos de maior disponibilidade, espaços subaproveitados ou utilizados para outros fins, apoios dirigidos fundamentalmente para o acréscimo de meios e menos para o apoio a necessidades decorrentes do funcionamento: mais pessoal: maior disponibilidade de horário por parte da equipa, gestão de meios pouco pensada em função da rentabilização plena);
- as regras de funcionamento e organização nem sempre são bem aceites, porque constituem um obstáculo à realização imediata das solicitações espontâneas;
- o papel da equipa é determinante, se atentarmos nas expectativas em torno dela criada, com especial relevo para as funções da coordenadora, que é suposto dever atender a todas as solicitações e da qual se espera o domínio de todas as circunstâncias;

- encontrando-se os membros da equipa, muitas vezes, condicionados por solicitações que vão para além das funções que os ligam ao Centro e estando o funcionamento do Centro condicionado pelas limitações apontadas, o trabalho da coordenadora pode ser encarado (como ela própria o caracteriza) um desafio.

Comparando agora as conclusões do ponto relativo às estruturas - recursos físicos e financeiros e recursos humanos- podemos avançar com a ideia de um Centro, cuja filosofia se enquadra numa perspectiva de enriquecimento global da escola, pela disponibilização de meios actualizados e integração de instrumentos e técnicas de trabalho alternativas.

As finalidades encontradas para o Centro não são favorecidas por alguns condicionalismos:

- ao nível da gestão do tempo (em particular, a descoincidência entre o tempo em que está aberto o Centro e as horas de maior disponibilidade de alunos e professores (a hora do café e do almoço);
- ao nível da "produção e gestão do espaço (subaproveitamento dos espaços e, em particular, utilização dos espaços do Centro para fins alternativos);
- ao nível da gestão dos apoios (apoios ao nível dos meios, em detrimento de apoios ao nível das horas de redução dos responsáveis);
- ao nível da gestão dos meios (aquisição de mais meios e menor rentabilização dos existentes, a partir das reais necessidades dos alunos).

Funcionam como factores estabilizadores desta situação alguns aspectos referidos no âmbito dos recursos humanos:

- o facto da equipa ser coesa, com relações fundadas na partilha pelo diálogo, e mostrar uma franca disponibilidade
- o bom senso e flexibilidade da coordenadora.

São estes os principais factores que orientam positivamente o funcionamento do Centro. Constitui ainda um aspecto a considerar neste contexto:

- a tendência progressiva para uma ligação mais próxima dos utilizadores ao Centro, apesar da dificuldade em atender às regras de funcionamento e organização (sobretudo porque os professores esperam respostas rápidas e eficazes e os alunos esperam encontrar uma porta sempre aberta).

2.2. Actividades

Neste ponto começaremos por abordar as actividades desenvolvidas no Centro em associação à actividade lectiva ou dela decorrentes. Deter-nos-emos igualmente nas actividades que se inscrevem no cruzamento entre as propostas lectivas e o interesse pessoal e nas que são orientadas em particular pelo interesse pessoal.

Passaremos a considerar as actividades do Centro enquadradas pelo desenvolvimento de projectos de escola e consideraremos o modo como se articulam as diferentes propostas da escola num projecto comum.

Situar-nos-emos, em seguida, nas actividades do Centro no contexto da formação contínua de professores.

Finalmente, consideraremos a escola enquanto ponto de encontro de realidades, escola que não se fecha ao exterior, mas, ao contrário, se liga ao meio, detendo-nos no papel desempenhado pelo Centro a este nível.

Quanto à ligação à actividade da aula e/ ou actividades de interesse pessoal

A sequência de excertos, que, em seguida, apresentamos, sublinha a importância da diversidade de recursos, tendo em linha de conta o reconhecimento de alternativas a nível da aprendizagem. Esta diversidade pode permitir, num primeiro plano, a valorização de estilos cognitivos diferentes. Tratando-se de alunos, cuja oportunidade de aceder, por exemplo, aos meios tecnológicos depende muito das possibilidades garantidas pela escola, a diversidade de recursos ganha também sentido, em termos da aproximação a experiências e interesses vários que não se limitam à escola, mas que podem adquirir novas formas também através dela. Assiste-se a que os próprios alunos são capazes de desenvolver uma consciência na linha da associação dos meios a novos métodos de trabalho :

> "tem material de uma certa qualidade e variado, é sempre possível que os alunos sejam mais sensíveis a um material (...). Cada aluno exige uma resposta individualizada, se, para os outros isto também é verdade, muito mais para estes aqui, porque cada um é um mundo, e é um mundo, por vezes, fechado (...). Esta individualização passa por valorizar aquilo que há de melhor em cada um" D3;

> "[os miúdos] queriam vir ao Centro (...), queriam ver um filme que os ensinasse mais facilmente, que lhes desse mais pistas de trabalho. Foi mais os miúdos a puxarem os professores, que os professores a puxarem os alunos" A4;

"com esses objectivos de nós estarmos mais estimulados a dar aulas, e de os miúdos estarem também mais estimulados (...) um sítio [o Centro] onde nós sabemos que temos sempre alguma coisa para nos ajudar a fazer o trabalho" P5;

"Nós todos temos preconceitos (...). Acho que os miúdos não são, nem podem ser, tão conservadores quanto nós. Então, é natural que desenvolvam certas capacidades (...). E isso relativamente à escola, como é que o Centro Multimédia influencia a escola? Eu acho que podia influenciar em agradar aos miúdos, aquilo que lhes é familiar que é a televisão (...), a informação que a televisão dá, podia ser melhor aproveitada (...), depois há um grande fosso entre aquilo que eles vêem fora da escola e aquilo que se passa na escola (...). Nós ainda estamos habituados àquelas aulas institucionais, que é chegar lá, dar a aula e acabou-se a história, e os miúdos reagem mal, aliás, cada vez mais, vão reagir pior, pelas coisas tão apelativas que eles têm todos os dias e que depois na escola, não têm" P6.

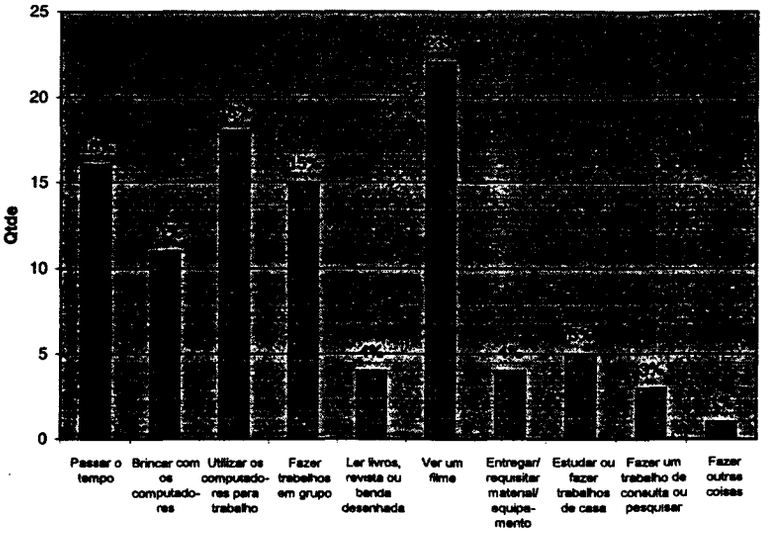
Apesar da consciência progressivamente construída de que a aula nos moldes habituais não responde, em grande medida, às necessidades e interesses dos alunos, a maioria dos professores continua a optar pela prática lectiva tradicional. Vejamos um exemplo retirado de um dos discursos, que aponta para esta ideia:

"isto é uma maneira de seduzir os miúdos para as aulas, mas, acho que todos nós temos consciência disso, o problema é começar, o problema é adaptar estes recursos para as nossas aulas" P6.

Detendo-nos nos questionários realizados aos alunos (Gráfico 1) e na análise dos dados da grelha da semana de observação, compreendemos que as actividades desenvolvidas se dividem, de forma bastante equitativa, entre as actividades ligadas à sala de aula e as que se aproximam mais do interesse pessoal.

Gráfico 1

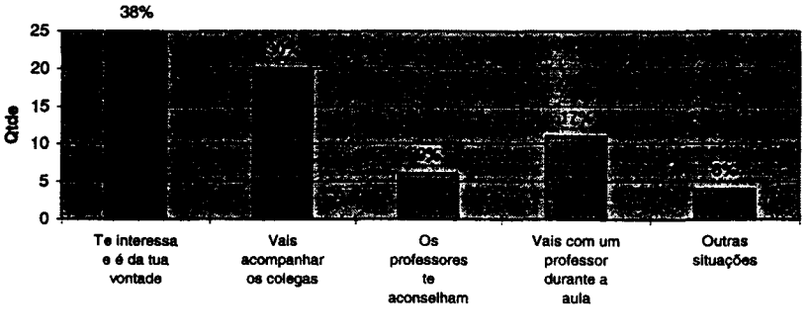
Pergunta 5 - Vais ao Centro Multimédia para (situações mais frequentes)



No entanto, apenas 17% dos alunos inquiridos (Gráfico 2) referem que vão com o professor ao Centro durante o período da aula.

Gráfico 2

Pergunta 4 - Vais ao Centro Multimédia , porque

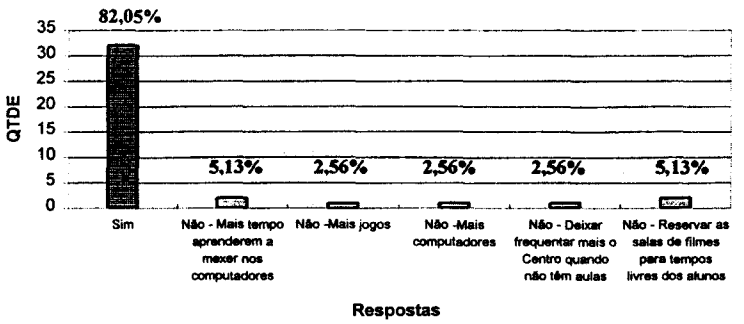


Estes números vêm confirmar o que decorreu da nossa observação: a maioria das actividades realizadas no Centro pelos alunos não é feita em articulação directa com o trabalho da aula. É assim que os alunos utilizam o Centro sobretudo como suporte ao trabalho da aula: para "estudar ou fazer trabalhos de casa" (cinco por cento), "fazer trabalhos de grupo" (15%) e "utilizar os computadores para trabalho" (18%).

"Ver um filme" é outro dos itens mais assinalados (23%). Embora os dados obtidos através do questionário não nos permitam essa leitura, pensamos que os visionamentos de filmes (23%, no Gráfico 1) estão particularmente associados às utilizações dos auditórios para o desenvolvimento de actividades decorrentes da prática lectiva, de acordo com o que pudemos registar durante a semana de observação. A confirmar esta análise estão as observações dos alunos no âmbito da questão relativa às sugestões sobre as limitações do Centro (Gráfico 3): "deveriam reservar as salas de filmes para quando os alunos quisessem ver um filme; os alunos ficam sem fazer nada".

Gráfico 3

Pergunta 6 - Achas que o Centro Multimédia responde à maior parte do que te interessa / Faz falta?



Enquadra-se na perspectiva da utilização do Centro em articulação com a aula, o depoimento da professora P6, que aponta para as dificuldades acrescidas que implica o trabalho da aula que vá para além do espaço habitual. O exemplo que seguidamente apresentamos, contextualiza esta situação e reflecte a dupla preocupação, que consiste em se saber que há alternativas, mas que é mais prático, seguro ou aconselhável seguir-se o que se conhece e domina:

> "sempre que preciso que os miúdos trabalhem, por exemplo, mando dois ou três miúdos para cá, para a sala de estudo que também faz parte do Centro Multimédia,

quando eles precisam de fazer trabalhos de pesquisa mando-os à biblioteca, mas nunca uma turma inteira, mando dois ou três de cada vez sozinhos (...) No ano passado, fizemos um jornal (...) e a parte dos copyrighters vinha sempre para aqui passar os textos dos colegas no computador, ou vinham à biblioteca à procura de imagens que pudéssemos fotocopiar, mas nunca uma turma inteira (...) dou aulas lá em baixo, num dos corredores lá de baixo, longe daqui, e levar seja o que fôr daqui lá para baixo custa-me um bocado (...) e é também, às vezes, pensar que isso é uma maçada, eles virem cá para cima, ficam tão excitados que depois a aula já não rende (...) Se calhar até rende e eu estou enganadíssima, mas o que sinto é que ela não rende tanto como devia render" P6.

Apenas três por cento dos alunos inquiridos dizem utilizar o Centro para fazer um trabalho de consulta ou pesquisa (Gráfico 1). As situações que apontam para uma maior orientação pessoal das actividades por parte dos alunos decorrem sobretudo de propostas resultantes da actividade da aula e de circunstâncias que cruzam interesses pessoais e interesses lectivos. Não são também frequentes as circunstâncias em que os professores acompanham os alunos. Durante o período de observação, pudemos aperceber-nos de que nos casos em que os alunos estavam acompanhados pelos professores, isso acontecia no contexto de uma aula (à excepção dos casos das aulas de informática):

"com o Curso de Artes Visuais começou-se a abrir mais o Curso de Fotografia, e então hoje já temos miúdos que vêm procurar o responsável por essa parte, e gostam de fotografar e que aprendem a fotografar, aprendem a mexer numa câmara de vídeo ao longo do ano, aprendem a filmar aquilo que lhes interessa na escola e o que se vai passando ao longo do ano (...) por interesse, não tem mais nada, é por interesse, os miúdos gostam de computadores, gostam de vir pegar numa câmara de vídeo, gostam de pegar numa câmara fotográfica, gostam de ir à biblioteca C1;

"muitas vezes vêm aqui em grupo e têm todos que trabalhar, e trabalhar em equipa" P6;

"fora da sala de aula, o que acontece mais é isto, nós propomos trabalhos aos miúdos, acerca de vários temas, e os miúdos têm uma hora livre ou outra e vêm cá, e se o professor tiver também uma hora livre pode dar-lhes um certo apoio" P7.

As salas da informática e da biblioteca são as mais frequentadas. Para além do número considerável de utilizações da sala de informática ligadas ao apoio à actividade lectiva, registámos ainda, durante a semana de observação, um número considerável de utilizações da sala da biblioteca, também dependentes do trabalho lectivo (sobretudo pequenas pesquisas para trabalhos de grupo). Comparando os números relativos aos modos de utilização da sala informática, reparamos que as utilizações dos computadores para entretenimento (11%, no Gráfico 1) não ficam muito aquém das utilizações dos computadores para trabalho (18%, no Gráfico 1).

O interesse pela sala de informática é assim evidente. O facto de a população escolar ser maioritariamente constituída por alunos desfavorecidos, com difícil acesso aos meios informáticos, pode justificar a "atracção" pelo sector. Note-se a ênfase dada às necessidades ao nível da informática, apontadas nas sugestões a propósito do que ainda faz falta no Centro (Gráfico 3): "mais tempo dedicado aos alunos que quisessem aprender a mexer nos computadores", "mais computadores".

Quanto à frequência da biblioteca, devemos relembrar que, para além das funções que ligam o Centro à actividade lectiva, o Centro desenvolveu funções alternativas que o associam aos tempos livres, sobretudo como ponto de encontro, de acolhimento, de troca de experiências, impressões ou apenas palavras. A sublinhar o que referimos está um exemplo retirado do discurso da professora P7:

> "É a pessoa que está à frente da biblioteca, que está lá, que ajuda os miúdos, que lhes dá livros, que os ajuda a procurar, que os elucida em relação a dúvidas (...), estabeleceu relações de afectividade muito próprias e muito coesas com determinados alunos que estão agora no quinto, sexto e talvez sétimo ano. Julgo que muitos miúdos vêm cá por isso" P7.

Sublinhe-se que, relativamente aos períodos de permanência no Centro, todos os registos de observação de quinze/vinte minutos estão mais associados à biblioteca, e só à sala de informática, nos dias em que a biblioteca se encontra encerrada. Podemos, assim concluir da importância detida pelo Centro também ao nível do acompanhamento dos alunos, para além do papel desempenhado relativamente ao desenvolvimento de actividades decorrentes da prática lectiva.

É clara, no discurso da coordenadora do Centro, a enunciação da ideia de que o Centro deve preparar-se para ir ainda mais ao encontro dos interesses dos alunos, para além do que habitualmente se prende com a actividade lectiva. A perspectiva que se orienta pela possibilidade de ir mais além com base no que o Centro pode oferecer e nas possibilidades que os utilizadores nisso podem entrever, é partilhada também pela professora P7. Esta professora, não dissociando o Centro da importância de apoiar a prática lectiva, associa-lhe formas diversificadas de trabalho e outros modos de estar. Os excertos que, seguidamente apresentamos, falam por si:

> "neste momento, os miúdos vêm à biblioteca sem serem obrigados porque é um espaço (...). Não vêm muitos, só alguns, mas talvez com o desenrolar do tempo, as coisas... (...) gostava que aquela biblioteca fosse diferente, fosse mais apelativa para os miúdos e que eles viessem, porque depois do olhar ao pegar vai um passinho" C1;

> "Por exemplo, querem fazer um trabalho a explorar um tema qualquer, e eu digo-lhes que na biblioteca há um funcionário que é responsável e para irem ter com *ela* ou com *a coordenadora*. Vão ter com elas e perguntam o que é que há desta matéria

assim, assim, depois eles vêm buscar, requisitam os livros e levam para a aula (...), queria, por outro lado, incentivá-los à leitura, outras coisas que não as didácticas, começar a fomentar a paixão pela leitura, por outro lado habituá-los a estar num espaço calmo, relativamente tranquilo, que lhes permite não só estudar mas também relaxar" P7.

Considerando agora a influência que os professores podem ter junto dos alunos, relativamente ao incentivo à frequência do Centro, podemos observar que apenas nove por cento dos alunos refere que os professores os aconselham a ir ao Centro (Gráfico 2). 38% dos alunos aponta que vai ao Centro porque lhes interessa ou é de sua vontade e 30% diz que vai acompanhar colegas (Gráfico 2). Podemos relacionar estes resultados a dois níveis, cruzando-os com os dados da observação e os das entrevista: a nível do empenhamento dos professores em divulgar as potencialidades do Centro; a nível do empenhamento dos alunos em descobrir e/ou utilizar essas potencialidades.

Quanto ao primeiro nível, podemos começar por referir a importância da divulgação do Centro. Repare-se, por exemplo, na importância dada à informática. Deverá decorrer da possibilidade de acesso ao que não se tem em casa, mas poderá igualmente resultar do empenhamento dos próprios professores em divulgar o que consideram como indispensável, numa sociedade em que se começa a considerar cada vez mais importante saber utilizar um computador. O discurso da professora P6, do qual retirámos o primeiro excerto, deixa transparecer essa preocupação em aproximar os miúdos das novas tecnologias por intermédio do Centro Multimédia. Apontamos, em segundo lugar, um excerto do discurso da professora P7, para ilustrar o incentivo dado por uma professora, no sentido da iniciação aos computadores:

"o Centro Multimédia tem essa função de mostrar aos miúdos uma previsão das coisas" P6;

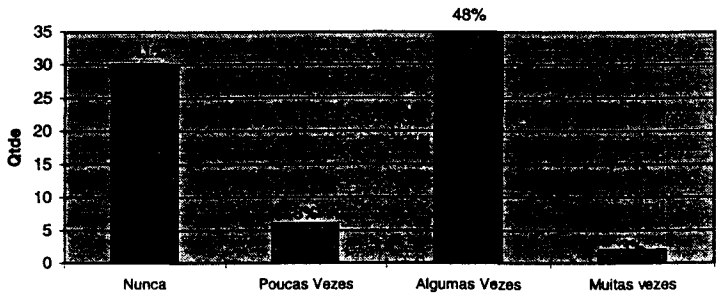
"a partir do primeiro ano as coisas estão organizadas entre o professor e o educador de maneira a virem aos computadores (...), depois eles a partir do primeiro ano estão sensibilizados e começam" P7.

Do que temos vindo a referir se conclui que, apesar de alguns condicionalismos, é considerável o empenhamento dos alunos em descobrir o Centro. Esta afirmação tem mais pertinência para os casos em que houve, pelo menos, alguns contactos com o Centro. Repare-se na aproximação dos resultados (Gráfico 4) relativos à percentagem de alunos que "nunca" vai ao Centro e a percentagem dos alunos que vai ao Centro "algumas vezes" (pelo menos uma vez todas as semanas): 41% e 48%, respectivamente. Oito por cento dos alunos vai ao Centro "poucas vezes" (menos de uma vez por semana) e apenas três por cento dos alunos vai ao Centro "muitas vezes" (mais do que uma vez todas as semanas).

Durante o período de observação, pudemos também perceber que a tendência é para que os mesmos alunos frequentem o Centro mais sistematicamente. Muitas vezes vão em grupos (30% diz que vai acompanhar colegas, no Gráfico 2).

Gráfico 4

Pergunta 1 - Vais ao Centro Multimédia?



As razões apontadas pelos alunos para nunca ou poucas vezes frequentarem o Centro são da seguinte ordem (Gráficos 5 e 6) : a nível dos motivos de ordem pessoal (55%), a "falta de tempo", com maior incidência, seguida do "desconhecimento do local ou de actividades" e da "falta de motivação/ interesse); a nível dos motivos decorrentes da organização (45%), o facto de que os "não deixam entrar lá dentro", com grande destaque relativamente aos outros itens: "os computadores estão desactualizados", "não deixam entrar nos computadores", "está sempre ocupado por outras turma" ou "está ocupado" (Gráficos 5 e 6). Note-se que, num dos pontos anteriores, associámos o facto de os alunos assinalarem que não os deixam entrar no Centro com a dificuldade que os alunos têm em cumprir as regras de funcionamento, por um lado, e, por outro, ao facto de os espaços do Centro estarem, muitas vezes, ocupados, servindo finalidades, que não as previstas para o Centro.

Gráfico 5

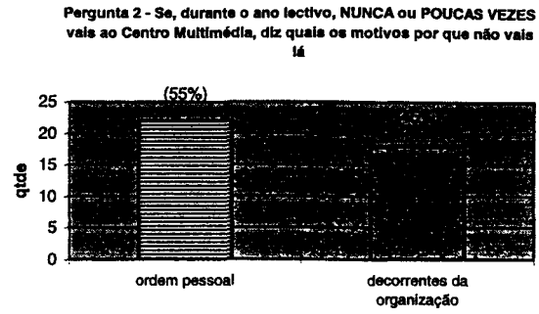
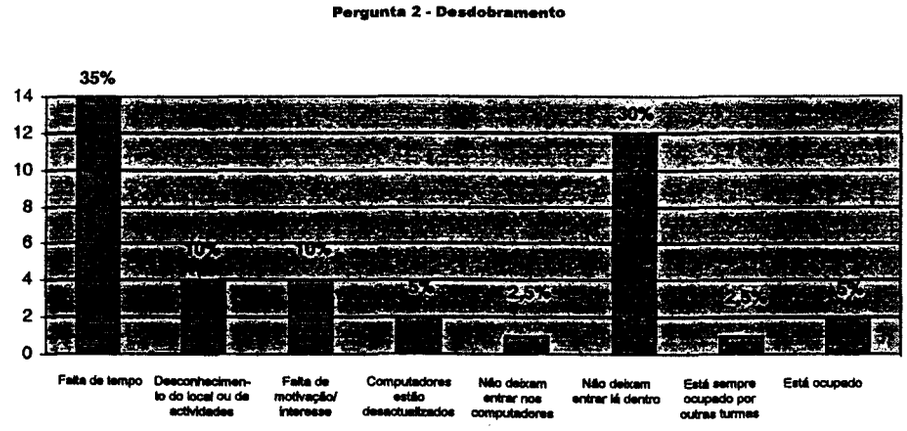


Gráfico 6



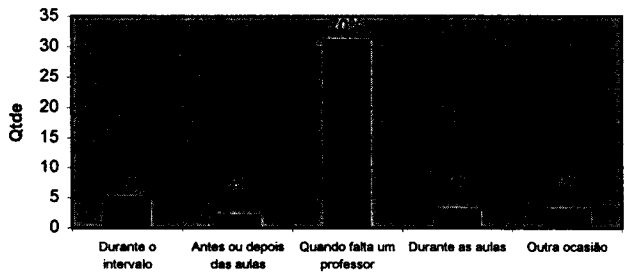
Refira-se, a propósito, que no discurso da professora P6, se reconhece o interesse progressivo dos alunos pelo Centro, à medida que foram descobrindo as possibilidades que este oferecia:

"Há uns anos atrás (...), os miúdos vinham cá mas não com a frequência com que vêm agora, agora vêm muito mais. Eles não sabiam o que é que isto era aqui em cima, nem faziam ideia do que é que cá podiam fazer" P6.

Ao longo da observação, tivemos oportunidade de, por várias vezes, notar a "corrida" ao Centro, durante os intervalos. Foi-nos igualmente possível observar que muitos alunos acorrem ao Centro, quando falta o professor. A sublinhar este aspecto está a conclusão de que os tempos de frequência média dos alunos variam entre os quinze minutos e as quatro horas, estando os períodos que se organizam em horas associados à frequência de aulas no Centro (o caso das quatro horas para as aulas de fotografia e de uma hora para as outras aulas) e aos "furos", e os períodos de tempo mais curtos, aos períodos de tempo coincidentes com os intervalos. Para além dos vários registos de observação que reforçam este sentido, temos ainda os resultados dos questionários: 70% dos alunos diz que vai ao Centro "quando falta um professor", 11% "durante o intervalo", sete por cento "durante as aulas" e cinco por cento "antes ou depois das aulas" (Gráfico 7).

Gráfico 7

Pergunta 3 - Vais ao Centro Multimédia - nos seguintes períodos :



O quadro seguinte faz a síntese das ideias apresentadas:

Quadro-Síntese 10
Ligação à sala de aula e/ou actividades de interesse pessoal - reconhecimento da importância da articulação das propostas lectivas com as do Centro: diversidade de recursos com implicações a nível cognitivo, afectivo e sócio-educativo - fraca articulação entre as actividades do Centro e as da aula: Centro sobretudo como suporte da aula - cruzamento de propostas da aula com o interesse pessoal na base das práticas mais da iniciativa própria dos alunos - apego às práticas tradicionais, mais cómodas e conferindo maior segurança: professores pouco empenhados na divulgação dos recursos - interesse de alguns alunos em descobrir o Centro: motivações: suporte ao trabalho da aula, apoio afectivo e alternativa ao preenchimento dos tempos livres; condicionalismos: decorrentes da organização do Centro e de razões de ordem pessoal

Do ponto de vista enunciado em alguns discursos, os meios assumem um importante papel relativamente à valorização de estilos cognitivos diferentes e à integração de diferentes visões do mundo de grupos culturais diferentes, com experiências distintas a nível da aprendizagem formal e não formal. É nesta perspectiva que o Centro pode ser entendido em associação à prática lectiva. No entanto, apesar do reconhecimento das potencialidades do Centro a este nível, o Centro permanecerá sobretudo como um suporte da actividade lectiva, em particular pelos meios que facilita. Ainda assim, manter-se-á distante do quadro das práticas de muitos professores, que o entendem como condicionante da aula.

Contudo, as relações dos alunos com o Centro, que supõem maior iniciativa, são desenvolvidas em contextos que não abandonam, na totalidade dos casos, o apoio à actividade lectiva, mas podem decorrer dela e constituir-se em novas motivações e/ou desenvolver-se para além dela. Incluem-se nestes casos sobretudo as actividades ligadas à informática, aos audiovisuais. Outra das circunstâncias que sustenta a ligação dos alunos ao Centro, inscreve-se num contexto que associa o Centro às motivações pessoais e de nível afectivo.

Os condicionalismos à frequência do centro estão dependentes do fraco empenhamento dos professores em divulgar o Centro e são, em alguns casos, superados pelo empenhamento dos alunos em tentar descobri-lo (por vezes, incentivando os professores nesse sentido). As razões que levam os alunos a não frequentarem ou a poucas vezes frequentarem o Centro relacionam-se com aspectos de ordem pessoal (falta de motivação, desinteresse ou desconhecimento) ou resultantes da organização (dificuldade no cumprimento de regras, expectativas não observadas).

Quanto à ligação a projectos comuns de escola e ao projecto global de escola

O projecto do Centro Multimédia tem-se construído em articulação com o modo como a dinâmica do próprio Centro vai criando necessidades e procurando soluções, com base na experiência. Apoiados nos discursos dos entrevistados e na apreciação do documento relativo ao projecto de escola para o ano lectivo de 1997/1998, podemos compreender que não existe um projecto formalizado, orientador de dinâmicas que articulem as actividades do Centro com as propostas da escola e vice-versa. Apesar de longo, recorremos à transcrição de um excerto, que contextualiza esta observação:

> "Eu não sei se foi uma ideia do nosso director. Aliás já no ano passado ficou latente que depois da Semana da Europa e da exposição sobre a Europa (...) fazer uma sobre Angola. Alguns de nós vivemos lá, alguns de nós temos recordações de lá, e acabámos por aceitar essa ideia. Essa é a única exposição que se vai fazer no Centro, penso eu. Neste momento [no início do ano lectivo], não tenho mais nada agendado, vai sim haver a seguir a isto e integrado no projecto da Área Escola uma coisa sobre os Oceanos. Estamos, neste momento, a delinear objectivos e a fazer a calendarização, mas que começará em Janeiro até Maio. Tem a ver também com a Expo e com toda a envolvência que nós vamos ter (...). Há professores envolvidos com projectos que vão começar agora a desenvolver, há pessoas a quem, portanto, só falta pôr no papel aquilo que vão fazer com o Centro" C1.

O Centro surge-nos sobretudo em ligação a iniciativas sugeridas pela direcção, fundadas na percepção das motivações da comunidade escolar, bem como a projectos associados à Área Escola e a iniciativas de grupos de estágio ou disciplinares.

Uma das actividades que nos surge ligada ao Centro (e referida em vários discursos dos entrevistados), diz respeito à criação do clube europeu. No entanto, a articulação deste projecto com o projecto do Centro não se encontra formalizada. A iniciativa, que conduziu à sua criação, fundou-se no facto de a coordenação do

Centro dos serviços centrais ter considerado que o movimento que esteve na base da criação desses clubes, em algumas escolas, deveria ser alargado a toda a instituição:

> "há coisas que tentámos dinamizar a nível central, por exemplo, neste momento, estamos num projecto que envolve todos os Centros Multimédia, é um exemplo que é lançado por aqui, que é a criação de uma rede de clubes europeus" CR2.

Tal como está explícito no discurso da assessora pedagógica, o projecto desenvolve-se sobretudo a nível interno, sem o impacto de ano anteriores, embora existam propostas de trabalho que envolvem a respectiva articulação com projectos de outras escolas. A professora P6 deixa transparecer no respectivo discurso, que o projecto do clube europeu deixou de ter impacto na vida da escola, porque a sala onde deveria funcionar serve para a realização das actividades ligadas à sala de estudo:

> "Este ano (...) ainda está muito a nível interno, mas há propostas de trabalho com outras escolas a nível dos clubes europeus" A4;

> "Está parado [o clube europeu], foi criado o ano passado, no ano passado funcionou, mas este ano, por exemplo, como não temos salas, tem que funcionar a sala de estudo na sala do clube europeu" P6.

Do ponto de vista veiculado pelo discurso do coordenador do Centro de Recursos, a criação de um jornal, destinado a fazer o ponto da situação em termos do modo como decorrem os vários projectos da escola, é outro dos projectos a desenvolver pelo Centro Multimédia de cada escola e em ligação com o Centro de Recursos central:

> "cada mediateca pode ter um jornal próprio, da própria mediateca (...) informar as actividades que a mediateca vai desenvolvendo, quais os materiais novos que são adquiridos (...) os apoios que vai dando" CR2.

Ligado a este projecto estaria o projecto da revista da instituição, que deveria envolver no respectivo conselho de redacção um coordenador do Centro Multimédia de cada escola, partindo do pressuposto de que, como responsável pelo jornal da escola, devia ser o responsável pelo conselho de redacção da revista da instituição.

Ainda no âmbito da ligação do Centro a projectos comuns de escola, é referido, no discurso da assessora pedagógica, um outro projecto, que inclui a utilização da Internet e envolve a Escola-X e um liceu de Rodez. Trata-se de um projecto europeu que visa ligar as escolas em rede, e foi apresentado por um professor da informática da Escola-X, com base num convite realizado por esse liceu francês. A este projecto junta-se um outro, referido pela assessora pedagógica, ligado ao tema dos "Oceanos=Vida", utilizando também a Internet. Estes projectos

encontram-se integrados no projecto de escola para o ano lectivo, mas são apresentados em separado, pelo que esse projecto global resulta num conjunto pouco articulado de actividades. Quanto aos três projectos mencionados, as referências feitas nos discursos dos outros entrevistados estão desinseridas de qualquer contexto que os ponha em relação. Por exemplo, relativamente ao projecto com o liceu de Rodez, encontrámos referências no discurso da assessora e no do director, mas em mais nenhum discurso.

De momento, a dinâmica do Centro permanece, como observámos, muito ligada ao apoio a iniciativas dispersas, partindo de pequenos grupos, ou organizadas, envolvendo a escola na totalidade. Vai, entretanto, ganhando forma uma perspectiva geral que assume que o Centro deveria ser o núcleo duro, no que respeita à dinamização e organização de iniciativas. O ideal seria, por isso, que todas as iniciativas de escola estivessem articuladas num projecto comum, sob a coordenação do Centro Multimédia. O extracto que, em seguida, apresentamos, aponta nesse sentido:

> "isso [ligação entre as iniciativas] deve ser tudo o Centro Multimédia, coisas que se passam na escola, teatros, peças, clubes, que deviam existir *na escola*, não há, acho que isso devia partir do Centro Multimédia, acho que está tudo dentro do Centro Multimédia" P6.

Embora não fique clara a articulação do projecto do Centro com o projecto educativo de escola, os discursos do director e do coordenador do Centro de Recursos central deixam-nos perceber que o projecto educativo integra o projecto de Centro, sendo suposto que o Centro deva favorecer a concretização do projecto educativo. A autonomia do Centro só pode ser entendida no contexto dessa integração:

> "há um acordo para que o Centro *Multimédia* se integre também ele no projecto global de escola e que procure concretizar, através de meios tecnológicos e humanos razoáveis, o projecto educativo de escola" D3;

> "o fundamental é mesmo criar condições para que a escola desenvolva projectos que se desenvolvam na escola, e lançar projectos próprios também (...), criar condições para que a escola desenvolva projectos em melhores condições, e disponibilizar meios para que as coisas se desenvolvam. No fundo, dar apoio ao projecto educativo de escola (...). Aqui não se põe a questão se é mais autónomo ou menos, põe-se a questão é de funcionar correctamente em relação à escola (...), a autonomia deve ter iniciativas próprias, mas elas têm que estar efectivamente dentro do projecto educativo de escola, porque se não estiverem, também não sei para que é que servirá a autonomia" CR2.

O objectivo geral enunciado no discurso da coordenadora resume a forma como, de modo flexível e pouco articulado, o Centro vai procurando encontrar respostas para a concretização dos diferentes projectos da escola:

> "é cada vez mais a escola sentir-se envolvida com o Centro Multimédia, e o Centro Multimédia com a escola toda. Portanto, no fundo, o nosso objectivo geral é este, depois consoante as coisas, conforme vão correndo, vamos limando as arestas" C1.

De acordo com as ideias desenvolvidas, preparámos o quadro seguinte:

Quadro-Síntese 11

Ligação a projectos comuns de escola
- dinâmica do Centro determinada pelas necessidades encontradas e procura de soluções
- actividades do Centro muito associadas ao desenvolvimento de projectos de grupos ou da escola
- expectativas quanto ao apoio do Centro ao desenvolvimento de projectos, mas havendo adesão quando a escola é chamada a participar nas iniciativas impulsionadas pelo Centro
- integração do projecto de Centro no projecto global de escola, mas não ficando explícita a respectiva articulação

Podemos concluir que a dinâmica do Centro se funda substancialmente no apoio aos projectos de escola.

A capacidade que o Centro pode deter a nível do lançamento de iniciativas é assim bastante comprometida por esta função dominante, embora seja reconhecida a importância dessa possibilidade.

A dimensão do Centro que lhe confere em especial este papel de apoio advém do facto de o Centro se encontrar comprometido no projecto global de escola, segundo uma perspectiva de integração, ficando pouco explícito como é feita a articulação das várias propostas, as do Centro e as da escola, no contexto dos desenvolvimentos respectivos.

Quanto à ligação à formação de professores

Um dos objectivos do Centro de Recursos Educativos central é dar apoio à formação contínua, identificando necessidades e propondo a frequência de acções.

Outro aspecto relevante prende-se com a ideia de que a formação geral dos trabalhadores da escola pode estar ligada ao Centro Multimédia. O discurso do coordenador do Centro de Recursos central é a este propósito claro:

> "nós temos de dar apoio, identificando, por exemplo, situações de acções de formação que existam no interior, e propor que essas pessoas possam frequentar essas acções (...) a própria formação geral dos trabalhadores *da escola* pode passar muito pelos Centros Multimédia" CR2.

Um dos projectos de formação a decorrer na Escola-X, e ao qual é feita referência em alguns discursos, é um projecto de "alfabetização informática". A formação nesta área está particularmente ligada à ideia do benefício que dela pode advir para os professores e funcionários em geral e para a instituição. Um dos objectivos é levar as pessoas a mudar a sua mentalidade (conforme é apontado no discurso do coordenador do Centro de Recursos central, cf. p. 209). Esta mudança de mentalidades centra-se na tentativa de quebrar as resistências colocadas pela utilização dos meios informáticos.

Contudo, este tipo de acções dirigidas nem sempre têm a aceitação esperada. Implicam nomeadamente mais tempo de permanência na escola, com prejuízo da vida familiar; este custo não é compensado pelo benefício: a valorização individual e do desempenho profissional:

> "Por uma questão de comodismo, eu penso que é por uma questão de comodismo, os argumentos eu até reconheço que sejam válidos, uma das professoras diz «eu não me interessa ir aprender computadores porque eu tenho um computador em casa», e a outra diz a mesma coisa (...), por outro lado são capazes de me dizer «Deus me livre, depois das três da tarde? Quero é ir arejar, quero sair, tenho coisas para fazer, tenho a minha família para cuidar» (...). Por exemplo, vir fazer um curso, valoriza individualmente a pessoa, depois tem repercussões em termos de docência, (...) valoriza-me a mim, mas indirectamente acabo por lucrar com os miúdos" P7.

Um outro excerto, retirado das "Notas de Campo" (Anexo II - dia catorze de Maio de mil novecentos e noventa e oito), dá-nos conta dessa dificuldade em envolver as pessoas:

> "A coordenadora fala-me (espontaneamente) na dificuldade em manter os professores nos cursos de formação de informática: «Os que vêm interessados, tudo bem; os que vêm por arrastamento, acabam por desistir»".

Esta perspectiva leva-nos a considerar uma dimensão importante da formação: "a formação para a construção dos meios de acção", definida por Benavente (1990) no sentido de "a apropriação do espaço de trabalho e a tomada de consciência na acção consigo mesmo, na instituição e quanto às finalidades do

trabalho que se realiza" (p. 294). Mas simultaneamente deverá ser ponderada uma outra dimensão fundamental da formação de professores, "a formação cultural das pessoas", que, segundo a mesma autora, visa "uma assimilação dos conceitos, dos métodos e das capacidades interiores que permitam maior domínio pessoal e colectivo da sua vida quotidiana" (Benavente, 1990, p. 294, cita Dubar, 1980, p. 96). Esta dimensão da formação relaciona-se com a capacidade de cada um para construir outros modos de colocar os problemas, com a possibilidade de alteração dos quadros de referência, e supõe trocas e reflexão individual e partilhada.

O discurso em que fica mais visível a importância do professor ser protagonista da sua própria formação é o do professor P8 (cf pp. 117 e 126). O Centro deverá então destinar-se a que os alunos aprendam, mas também a que os professores possam aprender. A formação, entendida deste ponto de vista, supõe abertura e a capacidade para admitir que não se sabe, mas se vai procurar saber.

Devemos manter presente que as dificuldades em aderir ao que é novo não se limitam ao problema colocado pela relação custo/benefício. Há a considerar que os processos de mudança pessoal não se organizam de forma linear e directa. Quer isto dizer que os professores precisam de ultrapassar as suas próprias resistências à mudança, entendidas do ponto de vista da descoberta da "importância da sua existência para outros fora de si mesmo" e da necessidade da descoberta dos seus próprios tempos e ritmos (Benavente, 1990, p. 291, refere um artigo de Vincelli intitulado "A resistência como não-valor do eu e valor de resistência").

O excerto que seguidamente apresentamos coloca a questão da resistência dos professores às possibilidades oferecidas pela informática, mesmo ao nível da simplificação do trabalho burocrático, mas este exemplo revela também bastante da estratégia encontrada pelo Centro Multimédia no sentido de aproximar os professores do que, à partida, têm tendência para recusar. As possibilidades de formação não são aqui determinadas por pressões exteriores; estão no cruzamento de uma situação que se inscreve numa linha de formação desejada pela própria escola com outra situação de formação que advém das próprias circunstâncias de trabalho, a partir das quais os professores vão encontrando os seus ritmos e vencendo as resistências:

> "os directores de turma têm um programa de software à disposição, portanto, as pessoas têm mesmo que lidar com a informática, e há aquelas que não querem, acham que trabalhar no papel é sempre melhor do que trabalhar no computador, porque não confiam muito. Então, o Centro Multimédia possibilitou um computador com uma impressora aos professores que queriam trabalhar, em vez de trabalhar no papel, marcar as faltas e fazer as observações, vêm aqui e trabalham no computador com um programa próprio para os directores de turma. E isso fez com que mesmo aquelas pessoas que não queriam mesmo trabalhar e que se recusavam a carregar na tecla, já estão a começar" P6.

Benavente (1990) aponta como elementos constitutivos da formação cultural (sociopedagógica e cultural) a aprendizagem do trabalho em equipa, a colaboração com as famílias e, em geral, com o exterior. Estes são componentes que marcam o trabalho no Centro e na própria escola. Veremos que, embora o trabalho em equipa não seja uma prática dominante, as pessoas se associam frequentemente para organizar e participar em iniciativas. Sabemos que a escola mantém igualmente uma forte relação com as famílias, a nível sociopedagógico (a maioria das famílias é carenciada e os alunos têm dificuldades a nível cognitivo e afectivo, necessitando assim de grande acompanhamento). A ligação com o exterior, com expressão em actividades que associam a escola e a colectividade, é também um aspecto que caracteriza a vida da escola e a do Centro, como nos será dado aprofundar no ponto seguinte.

Esta formação cultural que admite diferentes tipos de cooperação, muitas vezes, para além da esperada, aponta para a possibilidade de o professor ser levado a questionar-se e a enveredar por direcções diferentes e, deste modo, a influenciar o colectivo, facilitando uma estruturação diferente do contexto de trabalho. Mas devemos manter presente que, implicando a formação, deste ponto de vista, a troca de experiências e a reflexão, os contextos, e a abertura que admitem, têm um papel fundamental. Tal como Benavente (1990), consideramos que as mudanças pessoais e as dos contextos se articulam dialecticamente, havendo a sublinhar a importância de estes admitirem novos valores e novas relações, novas regras do jogo e consequentemente uma nova estruturação.

A síntese das ideias apresentadas inscreve-se no quadro seguinte:

Quadro-Síntese 12
Ligação à formação de professores - enunciação explícita do papel do Centro ao nível da organização de percursos de formação de professores e dos trabalhadores em geral - formulação implícita e explícita do papel possível do Centro ao nível da organização dos processos de autoformação e de formação com os outros

Aquilo que nos discursos distingue as possibilidades do Centro ao nível da formação de professores assenta em duas vertentes: o que é enunciado como

suposto dever saber-se e o que resulta do confronto com a possibilidade de se poder procurar saber, ambas conducentes à formação.

Quanto à ligação à comunidade

Existem referências explícitas nos discursos dos entrevistados, quanto à relação do Centro com o exterior, que apontam sobretudo para uma relação com a comunidade que se assume basicamente pela cedência de instalações:

> "funciona aqui também um curso ligado à Junta de Freguesia, a *instituição* tem um protocolo com a Junta, e que funciona a partir das seis até às oito horas da tarde, em alguns dias da semana. É dado por monitores que não são nossos, mas são pessoas conhecidas da casa e nós concedemo-lhes as nossas instalações, é um projecto de informática" C1;

> "ele tem sido aberto especialmente na época de férias, tem sido aberto um bocado à comunidade (...). Têm funcionado aqui acções de formação do Instituto de Emprego (...), do Instituto Piaget, portanto, têm pedido nomeadamente o auditório e a parte audiovisual para isso. Tem também funcionado com pedidos da Junta de Freguesia (...) também para realizações da Junta, que não tem estes espaços" A4.

Este tipo de solicitações pode significar uma sobrecarga para escola:

> "Torna-se difícil. Também temos tido aqui acções da Caixa Geral de Depósitos, por exemplo, aqui em Xabregas, que já nos pediram este espaço várias vezes para darem formação aos seus funcionários (...). Agora não somos de elástico, não é? E realmente a certa altura, temos muita pena, mas temos que dizer não" A4.

Uma outra referência, que apresentamos através de um excerto retirado do discurso do professor P8, assinala outras formas de ligação ao exterior, que apontam para a aproximação dos alunos à realidade que é exterior à escola e simultaneamente a completa, e que são mediadas directa ou indirectamente pelo Centro:

> "cada projecto abre a porta a outros dois, então isto vai sempre fazendo uma progressão geométrica que às vezes parece assustadora (...). A turma do 3º ano que está no projecto das aves, está também no projecto dos espaços verdes, está também num projecto de droga patrocinado também pela Câmara Municipal de Lisboa, tem também uma oportunidade de estágios de fim-de-semana (...). Tudo isto aparece ligado ao Centro, nomeadamente, por exemplo as visitas, eu acho importante que eles levem sempre equipamento que permita registar as suas actividades, quer seja fotográfico quer seja vídeo" P8.

Mas a escola desenvolve igualmente projectos que integram a relação com a comunidade de forma mais dinâmica. Um desses projectos, denominado "À

descoberta do Azulejo", inclui nos seus objectivos o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, o enriquecimento geral pelo contacto com a realidade envolvente, a par da sensibilização para o Património e a sua conservação.

Em termos de participação e colaboração directa do Centro em iniciativas, que favorecem a ligação da escola à comunidade e vice-versa, são referidas as actividades relacionadas com os projectos associados ao "Caminho do Oriente":

> "Agora em relação ao "Caminho do Oriente", da Expo (...). O Centro foi aberto a algumas actividades que o "Caminho do Oriente propôs" A4.

Da nossa observação, ficou-nos a ideia de um forte envolvimento do Centro e das pessoas em geral nas iniciativas ligadas a estes projectos. Relembramos, a propósito, a realização da "Feira Quinhentista". Esta actividade está integrada no projecto "Em Maré de Descobertas", projecto este inserido no projecto Área-Escola, cujo tema é "Oceanos = Vida". Um outro projecto desenvolvido nesta área é o dos "Oceanos", centrado num liceu francês, em Rodez, e que tem como principal objectivo proporcionar a ligação e troca de experiências através da Internet, entre alunos de escolas de vários países.

O projecto "Em Maré de Descobertas" tem como objectivo central envolver a escola e o meio, e, em particular, as famílias dos alunos, visando ainda dar a conhecer aspectos da vida do homem dos descobrimentos através da literatura; dar a conhecer aspectos gerais de uma feira quinhentista, dar a conhecer a realidade cultural dos povos descobertos, promovendo o respeito pela diferença (cf. Anexo IV). Na fundamentação do projecto refere-se a filosofia que lhe assiste e que passamos a transcrever:

> "A população a quem o projecto se destina é resultado do cruzamento de raças de origens diversas. Mas a linha orientadora do projecto surge precisamente por considerarmos essa diferença um bem social, ao qual devemos adaptar o ensino e sobretudo saber respeitar. Educar na diferença é conseguir comunicar, compreender e integrar essas diferenças na vida em sociedade".

As nossas impressões sobre a visita à "Feira Quinhentista" estão descritas nas "Notas de Campo" (Anexo II - dia vinte e sete de Março de mil novecentos e noventa e oito), das quais apresentamos uma parte a título ilustrativo:

> "Da entrada pode ver-se a animação que vai na rua, mesmo em frente ao portão. De cima a baixo, há bancas de ofícios e de haveres: a do sapateiro, a do ferreiro, a do cesteiro, bancas de especiarias, peças exóticas, tecidos, frutas, legumes ... uma infinidade de produtos da época.
> Professores e alunos vestem a rigor e, ao longo da rua, deparamos com pequenas brigas, entre homens, entre marido e mulher. Alguém me diz, entretanto, que se trata

de figurantes que fazem parte do "Caminho do Oriente", cuja organização colabora com a escola. (...) Os cheiros misturam-se. Há bancas onde se assam bifanas, e há várias raparigas a vender pão. (...) Entretanto, alguém anuncia o cortejo real, do qual fazem parte vários professores e muitos alunos. Estão vestidos à época, e ensaiam os passos com algum receio.
O cortejo passa pela rua da feira. Chama-me a atenção o facto de haver dois cavalos brancos. (...) Encontro o professor que entrevistei. Um dos miúdos, de uma das bancas, que se prepara para uma fotografia, diz-lhe: «Ó professor, saia da frente, senão tapa a objectiva» (o professor é forte).
Junto ao ferreiro vê-se um grupo de alunos do primeiro ciclo. Estão pasmados com as manobras do ferreiro, que pega com as mãos enluvadas em dois bocados de carvão incandescentes. Quando o carvão arrefece, oferece-o a um dos miúdos: «Toma lá, que tu não sujas as mão»". Trata-se de um rapazinho de cor. Aparecem logo mais dois de cor, a dizer: «Eu também não, eu também não»". E o ferreiro repete a experiência".

Registámos igualmente em "Notas de Campo" (Anexo II) alguns episódios que envolveram a preparação dessa actividade. Considerámos interessante transcrever o que anotámos sobre um deles (pelo muito que revela sobre o empenhamento e motivação dos participantes), que envolveu alguns alunos e a responsável pela biblioteca. A cena passou-se no Centro, no espaço da biblioteca (dia dezanove de Março de mil novecentos e noventa e oito):

"Entretanto, entram alguns alunos. Um deles carrega ao ombro um tripé. A professora insiste: «Então, não sabem um pregão? Sem um pregão não tem graça!» (...) Um aluno experimenta andar com umas andas (...) Cai uma primeira vez; volta a tentar, a professora incita-o: «Dá uns passos pequeninos... É que vocês para fazerem isto na feira, têm que experimentar. Os braços junto às madeirinhas... Tens de sentir que puxas o pé para cima com o braço... Não te mates... Achas que vais conseguir, sem ires à parede?»".

Relacionando a descrição das actividades mencionadas no projecto para cada área disciplinar (cf. Anexo IV - nomeadamente, pesquisa de hábitos e costumes, de produtos de além-mar, e aspectos gerais decorrentes da vivência intercultural) com os excertos das notas de campo, referentes aos preparativos para a feira e ao dia da sua realização, podemos aperceber-nos da ligação efectiva entre as actividades desenvolvidas no Centro e as actividades programadas para as aulas, bem como a consecução dos objectivos que assistiam ao projecto no domínio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No âmbito das actividades que aproximam a escola do meio e vice-versa devemos ainda referir a exposição sobre Angola, que contou com a participação de outras escolas e outras entidades exteriores à escola. Este tipo de actividade (cujo dia de inauguração descrevemos também em "Notas de Campo" (Anexo II - dia onze de Novembro de mil novecentos e noventa e sete), inscreve-se numa perspectiva que contempla a valorização da diversidade e da diferença pela aproximação das pessoas

e das realidades. Relembramos a propósito que muitos dos alunos que frequentam a escola são provenientes dos PALOP e vivem em bairros que se distinguem pela manutenção de muitas das características culturais e sociais do país de origem. Iniciativas do tipo das mencionadas facilitam a integração das diferentes culturas e a aprendizagem dos contextos culturais em que os diferentes grupos de alunos e os professores se movem.

O texto que se segue é retirado das "Notas de Campo" (Anexo II) referidas para essa actividade e que correspondem ao dia da inauguração da exposição:

> "Na primeira das salas, três professoras fazem os arranjos finais. Aguarda-se a presença de diversas entidades ligadas à Embaixada e de outros convidados que devem tomar parte no diálogo sobre Angola e a interculturalidade.
> A sala inclui mapas, uma representação em tamanho da Baía de Luanda (feita com luzes sobre um pano azul), uma tenda, onde estão expostos produtos agrícolas, frutos tropicais, sementes. Ao lado, fotografias mostram aspectos de uma feira local, onde aparecem tendas semelhantes. Sobre expositores, estão bustos, pequenas estatuetas, objectos de uso diário (cachimbos, pentes, etc.), objectos decorativos (castiçais, bancos, etc), instrumentos agrícolas, um curioso travesseiro feito de madeira. (...)
> Na sala ao lado, destaca-se um grande quadro da autoria de um professor de Artes Visuais. Representa um casal de leões; tem movimento e cor. Na mesma sala, está montado um cenário que inclui palmeiras naturais e outras plantas tropicais, bem como uma palhota de tamanho quase natural, no interior da qual podemos vêr o chefe da aldeia. Completam a cena cartazes com representações sobre o tema.
> Nos corredores, vão-se espalhando alunos e professores que se ocupam dos últimos preparativos. (...) Há vídeos sobre África, e imagens num monitor (...). Há livros expostos (...). Em cada recanto de janela, há mini-exposições. Vêem-se algodoeiros, cascatas improvisadas, a seca do peixe numa rede. (...) Muitos alunos, de diferentes idades, colaboram nos preparativos de última hora. Um professor borrifa as plantas. Ouve-se música africana".

Passemos ao quadro-síntese:

Quadro-Síntese 13
Ligação à comunidade – participação e envolvimento crescente dos alunos em actividades e projectos exteriores à escola – desenvolvimento de iniciativas que aproximam a escola da comunidade e vice-versa, e especialmente das famílias – valorização das trocas pela compreensão das diferenças

Da análise efectuada para este ponto, depreende-se que a ligação à comunidade caracteriza uma dimensão do Centro que lhe reconhece, para além da função de apoio, pela cedência de instalações, uma outra que é fundamental: a de mediação a nível da abertura da escola ao exterior e vice-versa, sublinhando a valorização da diversidade pela aproximação das pessoas, das experiências e de diferentes realidades.

Sintetizemos agora os aspectos relativos às actividades desenvolvidas.

O papel do Centro ao nível do apoio ao processo de ensino-aprendizagem inscreve-se numa perspectiva de reconhecimento da importância de equipar a escola com melhores recursos e assim favorecer alternativas à motivação, dando atenção aos diferentes estilos cognitivos e ao alargamento das oportunidades a nível sócio-educativo (integração de novos meios; integração do que é do domínio não formal na aprendizagem formal) .

Mas, ao nível da concretização, as opções centram-se no prosseguimento das práticas lectivas tradicionais por parte dos professores no geral (com reconhecimento das alternativas, mas apego à segurança) e na aproximação progressiva dos alunos às propostas do Centro, com implicações ao nível do que é do domínio lectivo e do que cruza o que é do domínio lectivo com o que é do domínio do interesse e construção pessoal e do entretenimento.

O Centro detém uma função importante no contexto do apoio a projectos de escola, sendo a relação fundamental a de suporte a diferentes projectos (procurar soluções, dar respostas). Os compromissos entre os professores e o Centro poderão encontrar uma linha evolutiva, à medida que os professores forem desenvolvendo uma consciência que progressivamente integre as potencialidades do Centro no contexto das possibilidades acrescidas para a escola em geral, a nível das práticas pedagógicas, a nível do desenvolvimento de projectos individuais e colectivos.

A formação de professores (a programada e a que resulta de processos de autoformação e formação com os outros) tem a desempenhar um papel importante no sentido do contributo para a definição do percurso conducente a concepções e práticas diferentes.

O Centro detém ainda um papel formativo no âmbito do confronto entre diferentes saberes e experiências, favorecido pela relação escola-meio e que sublinha o valor da diversidade.

Nota Conclusiva

Não houve um momento marcante relativamente ao início do projecto. O processo foi sempre orientado pelo surgimento de intenções e vontades, fundadas em percepções de necessidades, e que se foram organizando e dando forma e continuidade ao projecto. Tendo por base a existência da biblioteca, o Centro foi crescendo, sendo a fase inicial caracterizada pela introdução progressiva de meios audiovisuais e informáticos.

Foi com base na importância da disponibilização de recursos, nomeadamente meios técnicos e tecnológicos actualizados, mas também com base na importância de investir nas formas que associam as pessoas ao Centro e à sua utilização, que se organizou uma finalidade global: alargar as possibilidades e potencialidades do Centro e da escola em geral. São síntese e expressão desta finalidade global outras finalidades: motivar os alunos para o ensino e facilitar a aprendizagem; favorecer condições ao preenchimento de tempos livres; facilitar o cruzamento das propostas da aula com as motivações pessoais e a aproximação entre alunos e professores; garantir condições ao alargamento de oportunidades aos alunos mais desfavorecidos; facilitar o acompanhamento e/ou apoio de alunos (acolhimento, apoio afectivo, apoio nos estudos); dar resposta às propostas e solicitações da escola e garantir condições ao desenvolvimento de projectos; facilitar a formação de professores/trabalhadores da escola; apoiar e facilitar a relação com o exterior e abrir o Centro à escola e a escola ao mundo (pela adopção da Internet).

É na perspectiva enunciada pelas finalidades que o Centro significa enriquecimento (pelos meios e pelo despontar crescente e renovado de interacções) global do estabelecimento de ensino e do meio de vida escolar. Assim, o Centro foi-se organizando com base numa filosofia de alargamento das suas possibilidades e das possibilidades da escola. Esta filosofia apoia-se numa perspectiva de procura de adequação a necessidades crescentes (sobretudo a nível das possibilidades oferecidas aos alunos), face a uma sociedade caracterizada por crescentes desafios e em constante evolução.

Os entrevistados assinalaram um conjunto de estratégias, que admitem descoincidências e por vezes antagonismos. As estratégias consideradas para o Centro Multimédia situam-no na linha de pioneirismo da Escola-X relativamente às outras e da própria instituição. A criação e desenvolvimento do Centro caracterizam-se pela introdução progressiva de meios e de sectores, a construção progressiva do Centro fundada em vontades e experiências e a associação da criação e desenvolvimento do Centro a necessidades decorrentes da prática lectiva e da

procura de alternativas para os novos interesses crescentes dos alunos, numa sociedade em transformação.

Estamos perante um Centro, de cuja concepção global ressalta a ideia de disponibilização de meios actualizados e de confronto de experiências e ideias, de acesso e divulgação de materiais e informação, de suporte e acolhimento, no geral, pólo de interesse de professores e alunos pelos recursos que facilita e pelas possibilidades que movimenta. Esta concepção de Centro sublinha uma perspectiva de enriquecimento global do estabelecimento de ensino e do meio de vida escolar.

Neste contexto, as mudanças vão ganhando forma:

- pelo reconhecimento de que a motivação dos alunos depende, em grande parte, da utilização de recursos diversificados e mais apelativos;
- pelo reconhecimento de que é indispensável criar condições materiais e de interacção favoráveis à dinamização e apoio a projectos individuais e colectivos;
- pela aposta no alargamento das oportunidades dos alunos a nível sócio-educativo e nas possibilidades de apoio oferecidas à escola em geral (particularmente pelo apetrechamento sempre crescente do Centro);
- pelo acentuar do carácter aberto e permeável do Centro: aberto à escola e para a escola, e da escola aberta ao mundo.

No decorrer da análise deparámo-nos com algumas limitações à concretização das finalidades. A maioria das limitações encontradas liga-se ao funcionamento e organização do Centro e decorre de condicionalismos vários, nomeadamente ao nível das formas de organização do tempo e do espaço, da gestão dos meios e das pessoas:

- as formas de organização do tempo e do espaço (prioritariamente em função do que é do domínio lectivo);
- a utilização dos espaços do Centro para fins alternativos;
- um forte investimento nos meios, cuja rentabilização fica, por vezes, aquém das suas potencialidades;
- a prioridade dada às formas de apoio material, em detrimento de outros aspectos, como por exemplo, os relacionados com a gestão dos recursos humanos;
- o facto de os membros da equipa não disporem de horas de redução e serem frequentemente requisitados para outras funções;

- os disfuncionamentos ao nível da equipa, cujo empenhamento se deve mais à própria disponibilidade e fácil relacionamento do que às condições que lhes são oferecidas;
- a insuficiência do pessoal de apoio;
- a dificuldade em levar as pessoas a abandonar as atitudes individualistas e conservadoras (com grande incidência no trabalho da aula e para a aula), enquadrada por formas de comunicação que valorizam a informalidade e a abertura, mas nem sempre facilitam formas de colaboração para além das pontuais e pouco articuladas;
- uma articulação de actividades e projectos pouco programada em função do objectivos comuns, orientados por um projecto global de escola;

Outros aspectos determinam positivamente a organização e funcionamento do Centro:

- as formas encontradas para levar as pessoas a ligar-se ao Centro, nomeadamente pela frontalidade e transparência, assumidas pela equipa e no geral pela assessoria e direcção; as trocas supõem-se consentidas e fundadas em relações de confiança;
- o investimento no alargamento das possibilidades dos alunos, pelo acesso a meios e materiais diversificados;
- o empenhamento em procurar dar respostas oportunas e satisfatórias a projectos e iniciativas individuais e de grupos;
- a percepção de que, a nível da relação ensino/aprendizagem o Centro detém potencialidades que podem ser mais exploradas (com referência à autonomia dos alunos);
- a abertura que permite o surgimento espontâneo de funções e que faz do Centro também um ponto de encontro, acolhimento e troca de experiências;
- o reconhecimento de que o Centro poderá liderar mais e outras iniciativas a nível do desenvolvimento de projectos conjuntos;
- o reconhecimento da importância do Centro no âmbito da formação de professores (incluindo a possibilidade de autoformação);
- a importância do Centro no contexto da ligação à comunidade, com valorização da aproximação das pessoas, das experiências e de diferentes realidades;
- a possibilidade de confronto com esquemas menos previsíveis, ligados ou conotados com formas de desorganização, mas com potencialidades

formativas, fundadas na interrogação sobre as práticas, com eventual mudança de quadros conceptuais.

CAP.3 CENTRO MULTIMÉDIA – RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE MODELOS REFERENCIAIS, INTERACÇÕES E PRÁTICAS DIFERENTES

Nota Introdutória

Neste capítulo, procuraremos aprofundar a influência que os indivíduos, enquanto actores colectivos, podem exercer sobre as estruturas e sobre a organização em geral. Perrenoud (1994c) escreve a este propósito que "todo o actor é (...) à sua maneira «instituinte», exercendo um pequeno poder organizador no quadro do seu território e do seu papel" (p. 144).

A possibilidade de intervir sobre o que o mesmo autor considera "arranjos de pormenor", com incidência "sobre o horário, sobre o método, sobre o destaque dado a este ou àquele objectivo", é condicionada (como nos foi dado observar no ponto anterior) pelas "estruturas existentes: os programas, os edifícios, as leis, os manuais, a organização do curso e das classes, os processos de avaliação" (p. 144).

Devemos ainda considerar que, no contexto da tentativa de instituir estruturas e interacções conducentes à mudança de práticas, as iniciativas da parte da direcção ou de grupos de professores não constituem condição suficiente. Há a considerar a importância de criar condições favoráveis ao diálogo e levar os actores a "saírem da sua sacrossanta tranquilidade, o que quer dizer perder tempo, assumir riscos, confrontar as suas atitudes com evidências contrárias, etc." (p. 125).

1. Concepções e Práticas Pedagógicas e Organizacionais em torno do Centro

1.1. A Orientação da Acção Pedagógica

Neste ponto consideraremos a área pedagógica do ponto de vista definido por Nóvoa (1992): "A *área pedagógica* no sentido estrito do termo, refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interacções didácticas e à gestão curricular" (p. 34).

Do ponto de vista da renovação didáctica, Perrenoud (1994b) considera que "uma estratégia de mudança não deve ser moral nem moralizadora" (p. 120). Há sim a considerar questões como "«O que é que faz pender um professor para o lado da mudança, da auto-crítica, do progresso? O que é que, pelo contrário, o retém do lado do conservadorismo, da rigidez, da obsessão por aquilo que domina e melhor conhece? O que é que decide um professor do ensino secundário a aderir a uma renovação didáctica em vez de se instalar nas suas posições?»" (p. 120).

Detendo-nos particularmente na associação das questões pedagógicas ao ponto de vista didáctico, procuraremos, em seguida, preparar uma abordagem ao problema e abrir o caminho à procura de uma resposta para estas questões. Partiremos do princípio de que, como assinala Galvão (1992), "uma mudança de atitudes dos professores em relação à escola implica uma nova visão sobre o ensino e aprendizagem (mudanças metodológicas) e uma nova visão sobre o aluno (mudanças psicopedagógicas)" (p. 119).

Em termos gerais, podemos distinguir as pedagogias centradas no aluno e as centradas no conteúdo. Tendo em consideração o binómio ensino - aprendizagem, podemos classificar as primeiras como pedagogias de aprendizagem individualizada e as segundas como pedagogias normativas, baseadas numa estratégia não de aprendizagem mas de ensino e, portanto, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos (UNESCO, 1989).

No que respeita aos métodos, há que opor os «métodos activos», fundados na ideia do domínio das capacidades de pesquisa e da descoberta e criação, aos métodos em que o saber é da responsabilidade da elaboração e disponibilização pelo docente, no momento em que o considera mais adequado (UNESCO, 1989).

O que se destaca de tudo isto é que a relação entre estes factores define uma situação pedagógica de conjunto, assente numa concepção geral, que compromete valores educativos (a partir dos quais é construído um sistema educacional) e concepções pessoais dos professores. A experiência pessoal tem também um papel determinante no quadro da realidade organizacional que representa o estabelecimento de ensino. Deste ponto de vista, é fácil compreender que dentro de um mesmo estabelecimento de ensino, existam tendências divergentes, próximas ou simplesmente diferentes, no que respeita às práticas pedagógicas e educativas em geral.

Sendo ponto assente que o aproveitamento dos recursos disponibilizados pelo centro de recursos supõe que a generalidade dos professores seja capaz de entender o seu papel complexo e de o inscrever num processo educativo, que implica a escola, devemos ponderar a dificuldade em envolver a generalidade dos professores no desenvolvimento do seu projecto. Devemos, por outro lado, partir do

entendimento de que não será suficiente definir normas, dar sugestões ou declarar intenções, procurando que a informação circule pelas vias formais ou menos formais. A escola deve, por exemplo, privilegiar uma organização dos espaços e dos tempos diferente, a par da criação de formas diferentes de entender a relação entre os actores educativos.

Do ponto de vista lectivo, há que considerar a interdependência da importância de aproximar o Centro da sala de aula e da importância de promover uma maior implicação dos professores, apontando para possibilidades de alterações nos seus modos de trabalhar com os alunos.

Canário (1994) refere que para que o centro de recursos possa determinar a transformação gradual do estabelecimento de ensino (a longo prazo) e traduzir-se (de imediato) no seu enriquecimento, há que atender a determinados pressupostos:

- relativizar a importância dos espaços tradicionalmente destinados ao ensino em função dos espaços destinados ao aprender (repensar a articulação entre o espaço físico do centro e o espaço físico da aula),
- encarar novas formas de organizar os alunos, considerando modalidades de trabalho individual, em pequeno ou grande grupo, e articulando a hetero e a autoformação (a ideia de turma deve fazer menos sentido),
- considerar a pesquisa e o trabalho de projecto como metodologias de aprendizagem privilegiadas, atendendo à possibilidade de o trabalho escolar poder assim ganhar uma maior pertinência social e cultural, relativamente ao seu público.

A estes aspectos acrescentaríamos um outro, sublinhado por Galvão (1992):

- "uma utilização imperfeita de meios de ensino sofisticados (e mesmo de meios mais vulgares) pode determinar regressões em relação ao que os meios tradicionais permitem alcançar" (p. 118).

Este aspecto dá destaque ao papel formador do centro de recursos, no sentido de permitir ao professor rentabilizar as técnicas que pretende utilizar (Galvão, 1992), e aponta para uma preocupação que, do nosso ponto de vista, tem grande pertinência no contexto actual, particularmente caracterizado pela adesão às novas tecnologias e, em especial, às possibilidades acrescentadas pela progressiva importância dada à Internet. Trata-se de um aspecto que nos deve levar a ponderar as implicações ao nível da formação dos professores, para a qual há que encontrar

condições de desenvolvimento (do ponto de vista da formação dirigida e da criação de condições ao desenvolvimento de processos de autoformação).

Por outro lado, devemos considerar a importância de colocar à disposição dos alunos meios tecnológicos, aos quais, fora da escola, dificilmente têm acesso os alunos provenientes de classes económico-sociais mais desfavorecidas. O alargamento das oportunidades pelo acesso aos meios tecnológicos ganha maior pertinência, se considerarmos que a diversidade de meios pode significar diversificação de oportunidades, na linha de Galvão: "diversidade de meios porque grupos culturais diferentes têm distintas visões do mundo, reflectindo as suas experiências de aprendizagem formal e não formal" (p. 116). A mesma autora (1992) refere também Benavente (1987, p. 26):

> A diversificação supõe propostas pedagógicas centradas nos alunos (e não exclusivamente nos professores), de alargamento do espaço educativo, de pluralidade de competências e de excelências, de pluralidade de meios pedagógicos e de modos de trabalhar para um mesmo tipo de aprendizagem a realizar; assim cada aluno poderá encontrar espaços de apropriação de trabalho e nele inscrever os seus modos sociais e pessoais de fazer. (p. 116)

Os desafios da sociedade actual vão mais longe: há que saber seleccionar a informação e reutilizá-la, adequando-a, em situações que reflictam o espírito crítico de quem a seleccionou, bem como a criatividade. Assistimos, no entanto, a formas de utilização do centro de recursos que, sob o pretexto da criação de novas condições para os alunos, continuam a fomentar a repetição, a previsibilidade. Deste ponto de vista, a diversidade de meios com vista à diversificação de oportunidades pouco poderá significar.

A importância dos meios no apoio às actividades da aula (como suporte e motivação) tem uma expressão evidente no modo como, por exemplo, a coordenadora define a sala de aula multimédia:

> "E o que é isso de uma sala de aula multimédia? É uma sala de aula que tem todos os meios possíveis para o professor dar aulas, desde um retroprojector, a um projector de slides, uma câmara de vídeo, um televisor, um vídeogravador, e isso vai estar tudo numa sala. Um professor, que tenha vários materiais para apresentar, pode utilizá-la. Em vez de estar numa sala de aula normal e comum, o professor vem para cima e tem todos os meios, dá uma aula diferente" C1.

Os discursos de todos os outros entrevistados apontam igualmente para a relação entre os recursos disponibilizados pelo Centro e o apoio às actividades da aula. Seleccionámos alguns exemplos:

"se o professor vê que o miúdo não está a entender bem o texto mas sabe que há uma imagem, que há um slide que talvez ajude, concerteza, ele vem aqui num instantinho e recolhe a fotocópia ou o slide, ou o que quer que seja (...). Sobretudo para o auditório, verem filmes didácticos, e vêm turmas inteiras acompanhadas pelo professor (...), orientados pelo professor vão para a biblioteca" A4;

"na aula, quando estou a falar no sistema solar e digo que os planetas mexem, e eles acham que aquilo é muito subjectivo. Agora eles virem aqui e verem no computador os planetas girarem (...), o processo de formação das estrelas desde o início. É muito mais interessante e eles aprendem mais" P5;

"Eu acho que é indispensável (...) que é utilizar isto para as nossas aulas do dia a dia. Acho que é super importante usar um retroprojector, levar um gravador, levar vídeo e essas coisas que os miúdos gostam, e que nós devíamos levar (...), fazer aulas diferentes, utilizando estes meios todos que temos e que muitas vezes nunca utilizamos mas que podem influenciar a maneira de dar aulas, e isso influencia concerteza a vida *da escola*, a vida dos miúdos" P6;

"Escolhemos os filmes que são necessários e depois passo-os na aula. Às vezes, levo-os para casa e vejo-os primeiro (...). Depois dentro da aula normalmente é assim, se eu acho que a matéria é extremamente importante, muitas vezes, preparo primeiro, falo nela e depois reforço com a imagem, outras vezes, é conforme me apetece, e, outras vezes, digo o que vamos ver, não lhes dou mais informação, eles vêem e depois trabalham a seguir, é conforme" P7.

No discurso de P8 está presente o reconhecimento da importância dos recursos do Centro no apoio ao ensino e à aprendizagem (recurso a estratégias e suportes de ensino diversificados), mas fica clara a definição de uma perspectiva que também associa o Centro à possibilidade de os alunos desenvolverem actividades autónomas, ainda que decorrentes das propostas da aula:

"julgo que isso tem muito que ver com o Centro Multimédia, a mesma informação pode ser apresentada de forma diferente e, por isso, mais atraente para os alunos (...). Foram leccionadas aulas de História com ajuda do vídeo, os alunos gostaram, para admiração até dos professores, mais tarde quando tiveram tempo livre, provavelmente a falta de um professor, eles pediram para vir para o auditório para poderem ver vídeos no seguimento daqueles que viram na aula de História" P8.

Este cruzamento entre actividades lectivas e actividades de tempos livres funciona como forma de aproximação a outras formas de aprendizagem, a outras formas de reconhecer a relação pedagógica entre os professores e os alunos. O exemplo retirado do discurso, que transcrevemos, indicia esta ideia:

"Por isso acaba por ser uma maneira diferente de estar, e as linhas vão-se cruzando, tanto as dos tempos livres como as dos tempos lectivos, tanto as dos professores como as dos alunos" P8.

A apetência para outras formas de aprender vai estando ligada ao facto de os alunos terem vindo progressivamente a desenvolver outro tipo de interesses e consequentemente de necessidades, mais relacionados com a experiência e a realidade do dia-a-dia, como ilustra este excerto retirado do discurso do mesmo professor:

> "e se eles [os alunos] hoje em dia têm o tal leque e a tal diversidade de interesses, nós vamos ter que acompanhar na medida do possível (...). Os alunos vivem num mundo real e, com aquela enorme curiosidade que eles têm, aprendem mais" P8.

O problema está em que os professores continuam muito ligados a uma perspectiva pedagógica assente no que se lhes tornou habitual, o que resulta em práticas que pouco favorecem as aprendizagens individuais, fundadas na autonomia. Repare-se como no discurso da professora P7 se sublinha o papel determinante do professor e dos respectivos interesses e motivações na estruturação e orientação das tarefas a realizar:

> "Mas também depende do docente, eu como sou muito mais apaixonada pela leitura do que pela informática, vicio-os, acaba por espelhar mais os meus desejos e os meus gostos do que se calhar pensar muito mais do que é que eles precisam mais, para além da leitura" P7.

Os condicionalismos impostos à descoberta, orientada pelo objectivo de demonstrar que se aprendeu, podem ser superados pela descoberta em si mesma, no contexto da qual vão sendo accionados mecanismos do interesse e da capacidade do aluno para ir mais longe do que aquilo que é proposto com base nos conteúdos. O professor P8 refere a este propósito um exemplo que se inscreve no contexto da realização da Prova de Aptidão Profissional, cujo objectivo é "que o aluno possa demonstrar diversos saberes que aprendeu no curso". Como é possível perceber pelo excerto retirado do discurso deste professor, o que está previsto como objectivo, pode ser ultrapassado e constituir-se num caminho diferente, que se aproxima da autonomia e da ideia de pesquisa:

> "uma aluna, este ano, começou com uma ideia que era de produtos que serviam para fazer bebidas que eram exóticas, pelo menos há quinhentos anos, no caso do chocolate e do chá, e depois aquilo foi-se desenvolvendo. Mas, quando começou a investigar o chá, descobriu que, tirando aquela plantazinha que veio do Oriente, já existia no nosso país, o que as pessoas chamam chá de ervas, ervas que servem para isto e para aquilo. E isso era uma coisa que não fazia parte do âmbito para ela investigar, mas foi uma descoberta interessante" P8.

E o Centro Multimédia funciona precisamente nesta linha que pode levar o aluno à descoberta, a ir para além dos programas e dos conteúdos. Quando ao

aluno é dada a possibilidade de trabalhar de forma mais autónoma, as relações entre o aluno e o professor são passíveis de alteração, como é reconhecido no excerto:

> "Portanto, a partir do momento em que ganham autonomia, se houver alguém que lhes fale de determinada coisa, eles vêm aqui, consultam e depois, se não encontram aqui, recorrem ao professor. Enquanto que ao princípio o percurso era diferente (...). Era primeiro o professor e depois então o professor é que teria que os encaminhar" P8.

O mesmo professor aponta para o facto de pouco terem sido alteradas as técnicas e os métodos de ensino-aprendizagem, apesar dos interesses e expectativas dos alunos terem mudado consideravelmente. Vejamos o depoimento, que caracteriza bem a situação:

> "há uns tempos atrás, alguém me dizia que se se mudasse um médico de uma sala de operações de há trinta anos para agora, numa viagem ao futuro, o médico ficaria sem saber o que fazer, porque encontraria equipamentos, técnicas completamente diferentes. E depois disseram-me «mas se agarrares num professor de História ou de Português e mudares trinta anos, fica tudo na mesma, tem as mesmas coisas para fazer, os mesmos mapas na parede, se calhar até a secretária e os alunos lhe parecem extremamente familiares», isto está errado (...). Os jovens mudaram um pouco a sua maneira de pensar e de agir em trinta anos, julgo que estão muito ligados à imagem. Quando uma mensagem é só escrita, não atinge praticamente a geração da imagem" P8.

A leitura que os professores fazem das situações em que trabalham é determinante: existem recursos, são-lhes reconhecidas as potencialidades, mas o importante continua a ser a transmissão, segundo uma perspectiva de valor seguro do conhecimento repetido, como ponto de partida para a construção de um conhecimento paralelo e vivências orientadas pelo exemplo. O problema reside, em parte, na dificuldade em levar os professores a construir uma relação pedagógica diferente. É precisamente o facto de este leque variado de propostas existir, que leva alguns professores a apegar-se ao que é mais seguro, ao que dominam e não pode pô-los em causa. Trata-se de uma questão de manutenção de um estatuto, que pode ser questionado pela dificuldade, nomeadamente, em acompanhar as propostas viabilizadas pelas novas tecnologias. Apresentamos dois excertos retirados dos discursos dos professores P6 e P8 que ilustram esta ideia:

> "uma das coisas que poderia mudar é a maneira de estar dos professores, de motivar os professores para estas mudanças, porque não estão motivados (...). Estão muito acomodados, estão muito sentados na cadeira e já não têm tanta apetência para acompanharem estas inovações como os miúdos" P6;

> "julgo que as atitudes das pessoas se modificam em parte, mas de algumas pessoas ... (...) aquilo que é estranho é que tentam arranjar qualquer coisa que faz parte daquilo que conhecem (...). As pessoas vão ter que abandonar aquela velha ideia de

que só existe um programa, só uma maneira, só uma forma de ensinar, mas vão ter que viver num mundo onde existe um leque muito grande, muito variado" P8.

A tendência de alguns professores para manter o poder e o estatuto é um factor determinante na perpetuação das modalidades de acção pedagógica centrada na aula, nos recursos tradicionais e no professor:

"Não, não tem só a ver [com as novas tecnologias], não, tem a ver com a forma de estar nas aulas" P6;

"Não conseguem [alguns professores] aceitar a ideia de num determinado assunto o aluno eventualmente saber mais do que o professor sabe, aquilo nem sequer está no livro (...). Os alunos vivem no mundo real e, com aquela enorme curiosidade que eles têm, aprendem facilmente, e para os professores isso é estranho e é difícil, às vezes até conflituoso, conflituoso porque não aceitam bem e conflituoso depois para os próprios alunos que perdem a confiança nos professores" P8.

É, em parte, a possibilidade de o seu saber poder ser posto em causa que leva os professores a quererem tornar previsíveis as situações pedagógicas. O excerto seguinte serve de complemento a esta ideia:

"Se acham que ele não é capaz num determinado assunto, numa determinada matéria, então não é capaz em nenhuma delas, principalmente pela maneira como o professor encarou essa dúvida ou a observação do aluno" P8.

As aprendizagens dos professores e a dificuldade em enveredar por práticas inovadoras está relacionado com a dificuldade em aceitar a diferença. No discurso do professor P8 essa dificuldade não está apenas ligada com o possível confronto com uma perda de estatuto, mas também com a falta de à-vontade para lidar com o que é desconhecido, conforme ilustra o excerto:

"para alguns [professores] existe, também como para os alunos, aquela timidez inicial. São pessoas que vêm de outra geração como a minha, e para eles certo tipo de equipamentos como os computadores, vídeos e retroprojector, são coisas assim ainda um bocado misteriosas e assustadoras. Mas também essas pessoas não têm não é bem uma resistência, mas sim um misto de curiosidade e timidez, que eu julgo que é verdade" P8.

Daí que seja importante garantir aos professores condições de formação:

"eu acho que a ideia principal é ajudar as pessoas no Centro, é disponibilizar um espaço para as pessoas, mas nem todas as pessoas têm capacidade para o utilizar, mas também não há uma formação para as pessoas o saberem utilizar" P6;

"Primeiro porque vai ser difícil, exige dominar novas tecnologias, algumas delas que vão aparecendo tão rapidamente que é muito difícil para as pessoas estarem a par delas, e, muitas vezes, será esse o papel do Centro Multimédia, disponibilizar meios

para os alunos aprenderem, mas também para os professores aprenderem (...). Como alguns desses interesses não faziam parte do nosso passado, até das informações que nos foram fornecidas, nós vamos ter que as aprender agora, senão não conseguimos acompanhar o aluno" P8.

A criação do Centro Multimédia da Escola-X surge-nos fundamentalmente associada, quer do ponto de vista da instituição, quer das leituras individuais, a uma perspectiva global de mudança. As finalidades isoladas para o Centro deixam transparecer uma ideia que lhes assiste, na generalidade, de resposta a solicitações diversas. A ideia é a de que, num mundo em rápida mudança, meios diversificados e actualizados (sobretudo os meios tecnológicos) podem marcar a diferença a vários níveis: da abertura de outras possibilidades a nível escolar (apoio à escola em geral e em particular ao domínio lectivo) e educativo, ao domínio da diversificação das oportunidades a nível social (porque o aluno terá assim possibilidade de contactar com as novas tecnologias).

A análise das entrevistas dos dois blocos deixa-nos compreender que a actividade pedagógica é dominada pelas práticas lectivas tradicionais, com aproximação a uma relação evidente entre a existência de recursos suplementares e o aumento das possibilidades de apoio às práticas pedagógicas dos professores.

As possibilidades acrescidas que decorrem da utilização de mais e melhores recursos no contexto das práticas da sala de aula, ou das que dela dependem, é apontada em todos os discursos dos entrevistados (dos dois blocos). Fica assim definida uma actividade pedagógica orientada pela predominância das actividades de ensino-aprendizagem, na perspectiva de que o Centro é mais um apoio às aulas pelo acréscimo de recursos que facilita, sendo sobretudo o professor o utilizador dos serviços e recursos suplementares.

Apesar da forte incidência na ligação do Centro à aula, o discurso de alguns professores aponta para modalidades de acção pedagógica favorecidas pelo Centro que revestem formas que se afastam dos pressupostos básicos da pedagogia tradicional, sendo contempladas formas diferentes de relação com o saber. Na perspectiva delineada, o Centro pode servir de complemento e enriquecimento. As formas de trabalho não estão, na maioria dos casos, dissociadas da sala de aula, mas não dependem dela exclusivamente; o professor mantém o papel de informar ou conduzir à procura de informação. Em suma, admite-se uma utilização do Centro mais orientada para o desenvolvimento por parte dos alunos de actividades mais autónomas e de produção.

Concluindo, queremos sublinhar a ideia de que a análise delineada nos conduz ao reconhecimento de que a introdução de novas práticas depende largamente (embora esteja também associada a factores contextuais) da capacidade que os actores detêm de reflectir sobre as práticas instituídas, repensando os

significados, construindo novos sentidos. A produção de novas práticas (neste caso, as pedagógicas) não pode ser dissociada da experiência pessoal de cada um, no contexto da realidade de cada escola (aquela organização), onde se vão conjugando, na sua dialéctica, concepções e práticas.

Quadro-Síntese 14
A orientação da acção pedagógica - Centro como complemento/enriquecimento- possibilidade de alteração da relação dos alunos com o saber e da relação professor-aluno: alunos mais autónomos mas, em particular, - Centro como apoio pelos meios à actividade do professor na aula como tendência dominante - manutenção, em geral, do estatuto do professor e perpetuação da tradicional relação do aluno com o saber e com o professor

1.2. Modos e Dinâmicas da Construção Colectiva do Projecto

As condições que abrem caminho à transformação das práticas não são directamente determinadas por políticas educativas inovadoras ou normas de carácter prescritivo. O modo como os actores educativos integram e desenvolvem comportamentos abertos à mudança tem um papel decisivo.

Não é indispensável que se verifique sempre uma concertação entre os membros de um mesmo grupo ou de uma mesma equipa. O que importa é que as trocas de "pontos de vista" sejam livremente consentidas e se fundem numa relação de confiança.

Outro aspecto a considerar, diz respeito ao envolvimento dos professores na concepção e execução de tarefas ligadas ao Centro. As expectativas de implicação compulsiva (estratégia muitas vezes adoptada pelas direcções das escolas) podem resultar num afastamento dos professores relativamente ao Centro ou a uma falsa associação entre o corpo docente e o Centro. Neste caso, é fraca a articulação entre as actividades do Centro e outras actividades de escola, incluindo as actividades curriculares básicas.

Nos casos em que as formas de colaboração são fortemente sugeridas ou impostas, mitifica-se a "cultura de colaboração". Trata-se apenas de uma situação de "colegialidade forçada" e baseia-se na distinção feita por Hargreaves & Fullan (1991, referidos em Gather Thurler, 1994c, pp. 103-104) entre dois tipos de colaboração entre professores. Esta "colegialidade" é o resultado de decisões e medidas burocráticas que visam orientar a colaboração. Este tipo de colaboração pode constituir-se numa "fase preliminar" para se avançar para uma verdadeira cultura de colaboração, representar uma forma de levar as pessoas a ultrapassar o individualismo, pela criação de uma forma de colaboração pontual, ou funcionar como substituto improvisado de uma verdadeira cultura de colaboração (Gather Thurler, 1994c, p.104). Trata-se de mais uma ideia reformadora que "não garante à partida que haja, numa equipa docente, mais eficácia, mais transparência ou interajuda" (Gather Thurler, 1994c, p. 104).

As formas de empenhamento, fundadas na adesão espontânea e próxima ao sistema (normalmente designada por "carolice"), têm, em muitos casos, constituído um ponto de partida para tornar lícita a ideia de trabalho para além do horário lectivo. Esta situação pode resultar numa adaptação das tarefas à rotina que caracteriza o modo como se desenrolam muitas das actividades na escola. Por outro lado, em vez de gerar a colaboração, pode constituir-se em constrangimento. Não esqueçamos que a mudança supõe uma aprendizagem individual e do colectivo, isto é, de uma aprendizagem organizacional.

O trabalho individualista ou isolado pode ser o reflexo da reacção a possíveis críticas ou juízos de valor, e exclui, à partida, a possibilidade de apoio e estímulo e, consequentemente, as possibilidades de aprendizagem (Gather Thurler, 1994d).

É importante criar condições favoráveis ao carácter participado e à negociação colectiva da tomada de decisões. As estratégias definidas neste sentido devem assentar no princípio de que o consenso é também possível a partir do conflito, da sua avaliação e negociação e de que o sentimento de pertença à comunidade tem uma influência determinante. É precisamente o espírito de crítica e autocrítica que nos permite repensar as práticas, com base na revisão do que temos tomado por verdade.

Nas culturas de colaboração, não se está a favor do insucesso e da insegurança, mas no caso de existirem, não se encobrem; são antes discutidos de forma a que para todos os membros de um grupo funcione a interajuda (Gather Thurler, 1994c). As culturas de colaboração implicam um acordo geral sobre os valores educativos, mas admitem a discordância. Nestas culturas, as relações humanas próximas e calorosas desempenham um papel fundamental, bem como a coerência de ideias (Gather Thurler, 1994c, p.105).

Em certos casos, a colaboração é "limitada". Assim a define a autora:

> É uma colaboração que não vai ao fundo das coisas, que não toca nos princípios ou na ética da prática, mas que fica ao nível dos conselhos rotineiros, da procura de receitas e da partilha de material de ordem imediata, específica e técnica. É uma colaboração que não ultrapassa certas sequências de trabalho ou certos temas de estudo e que não toca nas finalidades e nos valores da escola. É uma colaboração que se concentra no imediato e no prático, excluindo preocupações pedagógicas a longo prazo. É uma colaboração que se centra sobre os acontecimentos e iniciativas específicas, sobre intervenções pontuais, em vez de uma colaboração mais forte e continuamente inserida nas relações interpessoais que constituem a vida da classe e do módulo. (p. 106)

A espontaneidade e a informalidade podem funcionar como motores das acções, mas não justificam por si só a condução de uma acção. Não é, por isso, redundante que se procure "gerir" as formas e graus de empenhamento dos actores. Esta gestão não significa que se tente manobrar os actores no sentido da consecução dos objectivos delineados e defendidos pela organização, mas sim que assim se procure promover uma verdadeira "cultura de cooperação" (Gather Thurler, 1994d), entendida como forma de relação profissional privilegiada. Esta forma de relação conduz à responsabilidade e solidariedade colectivas, e é a tradução não tanto das intenções com que se organizam as oportunidades (com base na tentativa de instauração da colaboração), mas mais dos efeitos (com influência sobre os "princípios e a ética da prática") que a relação de cooperação determina a nível individual e do colectivo e das respectivas acções (Gather Thurler, 1994d, p. 106).

É a partir da interacção das diferentes formas e graus de empenhamento e interesse dos actores que as acções se jogam no contexto dos interesses e objectivos da organização. Daí que as estratégias de negociação e de apropriação dos actores tenham uma influência decisiva nos processos de mudança. Como observa Perrenoud (1994c), a mudança programada, a partir do poder organizador, através de estratégias burocráticas, pode ser "bloqueada e desvirtuada" (p. 155). Pelo contrário, as "mudanças nos comportamentos e nas interacções e especialmente nas interacções entre professores e alunos" são as que conseguem ter influência na organização (Perrenoud, 1994c, p. 155).

A aprendizagem organizacional deve fundar-se num acordo geral sobre os valores educativos, mas integra a discordância e afasta a possibilidade de encontrar uma resposta fácil sob a forma de conselhos rotineiros, bem como a hipótese de encontar soluções com base na disponibilização de recursos. A mudança na organização não depende tanto dos meios, mas sobretudo das pessoas, do que os actores sociais por ela entenderem e do que com ela decidirem fazer. Nesta perspectiva, e recorrendo novamente a Perrenoud (1994c), interessa-nos sublinhar:

> É por isso que, na escola, a mudança da organização passa a maioria das vezes pela aprendizagem de novos esquemas de interacção e de funcionamento, que implicam não apenas uma aprendizagem para cada um - novas atitudes, novas qualificações, novas maneiras de pensar e de decidir - mas também uma coordenação das aprendizagens individuais, sem a qual o sistema não poderia funcionar. (p. 155)

Importa ainda considerar que há que admitir incertezas e desvios, disfuncionamentos e dissidências: "nenhuma organização humana é regulada como um relógio" (Perrenoud, 1994c, p.156). Assim, a gestão da mudança numa organização não significa o controlo de todos os actores, de todos os subsistemas, mas sim procurar favorecer a participação da maioria. Para que a mudança possa ocorrer na organização, não é necessário que todos estejam de acordo, nem que se esconda o insucesso ou a insegurança. Não sendo necessário favorecê-los, é preciso, no entanto, reconhecê-los e enfrentá-los. Devemos ainda considerar que os actores estão sujeitos a crises e alterações pontuais de comportamento, encarados como mais desajustados à organização. Partindo deste princípio, a ordem pretendida pode ser sempre renegociável por cada actor que poderá assim encontrar o ponto de equilíbrio no contexto da organização, ainda que de modo provisório (Perrenoud, 1994c).

De acordo com o mesmo autor, a hipótese de falibilidade dos actores não pode ser ignorada pela organização, assim como a falibilidade da organização não pode deixar de ser entendida pelos actores. Mas há que considerar que, para que a organização aprenda, os actores têm de aprender também ou ser substituídos por outros actores com outras qualificações ou diferentes modos de pensar e fazer. A par disto, os próprios funcionamentos da organização devem ser transformados de forma coordenada. O ponto de equilíbrio estará, neste caso, em ir negociando a ordem pretendida, tendo em conta que os actores não são manipuláveis, como máquinas, e que a organização não é infalível, pelo que não é necessário usar de falta de transparência, a fim de se poder manter uma imagem apresentável.

Mas a tendência dentro de certas organizações é para desvirtuar as desordens, havendo então a considerar, no modo como as pessoas constroem determinada realidade, simultaneamente o valor da cumplicidade e o valor do conflito. Perrenoud (1994c) caracteriza a situação dos actores face à organização de acordo com três modelos: os que participam no poder organizador e usam de alguma clarividência, embora nem sempre a deixem transparecer para o exterior quando se trata do insucesso ou de disfuncionamentos; os que nunca se manifestam contra a organização, mas valorizam os disfuncionamentos do sistema e as respectivas incoerências, evitando, no entanto, partilhar esse conhecimento, salvo com alguns dos outros dissidentes, num jogo de luta pelas oportunidades e como forma de se

autojustificarem; os que não pensam, não criticam e não se manifestam, poupando-se a aborrecimentos e ao próprio trabalho, a fim de poderem investir noutras áreas da existência, e passando à mobilização (sempre pontual e temporária), apenas quando se trata de interesses de ordem material.

As formas de inércia e de crítica pouco explícita podem, para além de favorecer a acção e o estatuto de actores individuais, facilitar também determinadas formas de cumplicidade dentro de uma mesma organização, no sentido de fazer perdurar uma imagem que nem sempre corresponde à realidade. Noutras organizações o consenso não se faz notar de forma tão acentuada e há lugar à discordância por parte dos actores, que fazem deste modo transparecer uma parte da verdade. As organizações estão assim sujeitas a fases de maior satisfação e de manutenção do mito e a fases de maior insatisfação, fases mais lúcidas e de crítica, em que os actores se empenham em desvendar parte da verdade (Perrenoud, 1994c).

Será na linha da escola do ponto de vista da organização e da responsabilidade do colectivo, na linha das pessoas e no modo como individual e colectivamente vão articulando e comprometendo a sua acção, que nos iremos deter para analisar os modos e dinâmicas de construção do projecto de Centro Multimédia.

As orientações e a gestão colectiva do projecto

Veremos neste ponto que não existem directrizes formais para o Centro Multimédia quer da responsabilidade da direcção geral, quer do Centro de Recursos Educativos central, sendo reconhecida a autonomia do Centro Multimédia face aos dois.

No discurso do coordenador do Centro de Recursos central é reconhecida a importância dos actores na construção do processo de desenvolvimento do Centro Multimédia. Conforme o coordenador admite, a questão não se coloca na normatividade das orientações, mas nas possibilidades que cada escola pode entrever nessas orientações:

> "aqui não se põe a questão se é mais autónomo ou menos, põe-se a questão é de funcionar" CR2.

Também do ponto de vista do discurso formulado pelo director, do mesmo modo que não tem recebido grandes apoios, o Centro também não tem recebido orientações formais a partir do Centro de Recursos ou dos serviços centrais:

> "Não tem havido orientações até aqui, cada escola tem-se orientado por sua conta e risco" D3.

É, deste modo, reconhecida a especificidade de cada escola, admitindo-se não dever o respectivo funcionamento e organização obedecer a uma lógica de linearidade, pré-determinada. Os intervenientes educativos de cada escola deverão encontrar o respectivo percurso dentro da organização de acordo com as especificidades de cada contexto. É neste sentido que é entendida a autonomia de cada Centro, como motor das dinâmicas conducentes ao avanço e ao progresso. Esta ideia está patente no discurso do coordenador de forma explícita:

> "porque há um conjunto de meios, há pessoas, não há aqui situações de directividade em relação ao Centro Multimédia, o que se pretende é que eles avancem com projectos; às vezes com a directividade é quando as coisas não avançam e estão paradas" CR2.

Reconhecida a importância dos vários actores educativos em geral e reconhecida a possibilidade de cada Centro construir a sua "tendência", podemos depreender que o que importa não é o grau de autonomia do Centro, mas o funcionamento correcto do Centro relativamente à escola. As tendências dependem dos recursos de cada Centro e de quem está à frente dele. Daí que o importante seja a adequação do funcionamento do Centro à realidade de cada escola.

É, por outro lado, de excluir qualquer ideia de normatividade, tentativa de centralização ou directividade do Centro de Recursos central relativamente aos outros Centros. O que existe é a preocupação de transmissão de orientações gerais fundadas na troca de experiências e no lançamento de iniciativas comuns. Ilustra bem estas ideias o excerto que apresentamos seguidamente:

> "Cada Mediateca tem um gestor que é responsável por tudo o que se passa na Mediateca, fazemos uma reunião mensal dos gestores das Mediatecas, precisamente com o responsável do Centro de Recursos Educativos. No fundo para transmitir de certa forma algumas orientações (...), relatar as experiências que estão a decorrer como exemplo para os alunos (...), fazer o ponto da situação (...), lançar iniciativas conjuntas, há aqui situações também que é a aquisição até dos próprios materiais" CR2.

A tendência para a não directividade é sublinhada ao longo de todo o discurso do coordenador do Centro de Recursos central, pela utilização sistemática de palavras ou expressões que atenuam qualquer manifestação de normatividade no contexto do discurso. Apontamos a título de ilustração do que acabamos de afirmar, alguns exemplos. As partes que sublinhámos salientam as atenuantes e as possíveis hesitações:

> "Elas têm <u>à partida</u> a sua autonomia (...) Portanto, coordenamos <u>um pouco</u> actividades (...) <u>À partida</u>, *as escolas* devem ter por exemplo um jornal escolar (...) Lá está, <u>à partida</u>, podemos considerar que os objectivos gerais são iguais para

todos (...) Sim, é um pouco, como até já disse depende de quem está (...) No fundo, para transmitir de certa forma algumas orientações (...) A nossa função é que isto funcione mais ou menos em rede" CR2.

Ir-nos-emos, em seguida, deter no modo como as pessoas, individual e colectivamente, vão articulando e comprometendo a sua acção no contexto das dinâmicas de construção do projecto.

Do ponto de vista da coordenadora, a tomada de decisão deve ser ponderada, tomando em consideração a opinião da equipa e o impacto da decisão em níveis institucionalmente superiores. As situações dela decorrentes devem ser assumidas, em última instância, por ela própria face à direcção, porque, como assinala, é "a única responsável por algum problema que possa existir":

"e o modo de funcionamento é assim, não é pelo facto de ser um gestor, normalmente o facto de eu saber mais coisas é porque (...) é a mim que me perguntam" C1.

Este modo de funcionamento, flexível dentro de certos limites, deve fundar-se nas orientações da instituição e daquela organização específica (aquele estabelecimento de ensino), mas orienta-se também por estratégias pessoais, consideradas, neste caso da coordenadora, em função de duas intenções por ela claramente definidas: criar um modo diferente de encarar as mudanças, sem ferir susceptibilidades ou ultrapassar alguém e começando pelas coisas mais simples. O excerto que em seguida apresentamos, é bem revelador destas intenções e reflecte o modo como a orientadora usa de diplomacia no sentido de dar um sentido ao início do seu trabalho no Centro Multimédia:

"quando eu vim para o Centro, uma das coisas que eu pensei que não era muito agradável era o símbolo do Centro, não me era agradável à vista, não era que não estivesse bem feito, ou que não servisse o objectivo, mas achei que talvez para começarmos, poderíamos mudar o símbolo do Centro (...). Também pensei, e isto não foi feito assim de ânimo leve que, quando vem alguém de fora, quando se começa um serviço novo, se calhar é bom começar pelas coisas mais simples, sem machucar ninguém, e isso talvez nos dê um novo "élan" e as coisas vão para a frente. Foram estas duas intenções, uma surtiu mais que a outra, mas pronto, achei que devia fazer, as pessoas concordaram, alinharam, e o símbolo ficou" C1.

Quando a Coordenadora refere que o símbolo se instituiu, poderia facilmente ter acrescentado: senti que me aceitaram e que ganhei a minha primeira aposta.

Através das partes do discurso que seleccionámos e, em particular, da frase que anteriormente apresentámos no seu conjunto: "de qualquer maneira as pessoas alinharam, a própria coordenação também alinhou e o símbolo ficou", nota-se que a Coordenadora teve a percepção de que, para se levar as pessoas a "alinhar", deve

começar-se pelas pequenas coisas, de que a motivação passa por aí, e de que para fazer valer o individual é preciso criar modos de estar e de agir que façam implicar o colectivo. A preocupação na relação com a equipa, na relação com as pessoas em geral, é um dos aspectos que ressalta no discurso, mais do que o modo como a organização poderá "olhar" as posições que assume e as decisões que toma. Embora não ignore a importância que a instituição/organização pode ter relativamente aquilo que decidir e ao modo como orienta o funcionamento do Centro, a coordenadora não deixa de justificar os aspectos que se prendem com a relação dentro da equipa:

> "é porque tenho uma certa responsabilidade (...), mas todos nós temos conhecimento de todas as situações" C1.

Vem a propósito observar que no discurso de P7 está explícito que uma das facetas do perfil da coordenadora é a capacidade de abertura e flexibilidade, o que é um ponto a favor ao convite à colaboração:

> "quem está neste momento a coordenar isto tudo (...) é uma pessoa sensível às críticas e a outras opiniões, e aberta a outras propostas" P7.

O director defende a ideia de uma equipa que não funciona como equipa de apoio mas como uma equipa que integra o Centro, na linha da criatividade, da apresentação de propostas a partir das ideias dos professores, eventualmente concretizando-as:

> "Entende-se por uma equipa de apoio, quando há uma equipa que é estranha a qualquer actividade e que vai lá esporadicamente dar algum apoio (...). O Centro Multimédia tem que ter uma equipa que o integre e que dê todo o apoio aos professores, e não só que dê apoio, que seja criativa (...), que seja criativa, que faça propostas e que receba ideias, iniciativas dos professores e dos educadores e as transforme também, portanto é uma equipa que integra o Centro" D3.

Do modo como a assessora pedagógica define o trabalho desenvolvido pela equipa do Centro depreendem-se relações fundadas na amizade e interacções que se baseiam na ideia de integração, tal como é definida pelo director. A assessora caracteriza a equipa do Centro Multimédia como "unida e trabalhadora" e conta um episódio, cuja transcrição apesar de longa, decidimos apresentar:

> "Quando foi das exposições, que nos levaram aqui alguns fins-de-semana, realmente veio toda a gente, e depois o ambiente é diferente, é muito mais descontraído, mais brincalhão, as pessoas estão de certo modo mais à vontade. Mesmo em relação às refeições, um bolinho que se trás, ou um chocolate que a outra trás, portanto há assim uma união forte, e eu penso que isso ajuda muito até nas realizações que o Centro tem levado a cabo, porque tem havido mesmo muito

trabalho. De vez em quando, a coisa aperta mesmo, mas é bom, e tudo isso se faz com uma certa leveza, não é uma grande maçada, nem é um sacrifício muito grande vir para cá ao Sábado e ao Domingo" A4.

Estas características aplicam-se, inclusivé, à forma como as pessoas encaram a atribuição de funções no interior da equipa:

"nunca houve assim propriamente uma disputa muito grande em querer ocupar determinado lugar" A4.

No que respeita às orientações da direcção, o director sublinha um conjunto de intenções, expresso na ideia de que, para conquistar as pessoas para o projecto, é necessário dar-lhes confiança e autonomia. A motivação depende destes factores:

"O papel de qualquer direcção, em primeiro lugar, classifica-se através da confiança que deve depositar nas pessoas (...). As pessoas, quando estão motivadas, funcionam. Portanto, confiar nas pessoas, motivar as pessoas para um projecto diferente e para um projecto mais enriquecedor (...), dar-lhes bastante autonomia, deixá-las pensar e apoiar aquilo que elas querem, isto é muito importante a nível da dinamização. Isto significa que a direcção deve dinamizar e nunca controlar, controlar é a pior coisa que se deve fazer para cortar a iniciativa das pessoas" D3.

Esta perspectiva de que a direcção da escola apoia as iniciativas do Centro, mas não as condiciona, tem confirmação num dos depoimentos da assessora pedagógica:

"a direcção da escola em relação ao Centro Multimédia, como a outras coisas felizmente, dá quase total liberdade de trabalho (...). Tem [o Centro] uma certa autonomia em relação à direcção, mas a direcção tem apoiado sempre" A4.

A função do director será assim a de dinamizar pelo diálogo e confronto de opiniões. O excerto seguinte é a este propósito explícito:

"a função do director é dinamizar, é empurrar, é dar apoio a isso e discutir com as pessoas se isto é lógico ou não é lógico, se é válido ou não é válido" D3.

Segundo a perspectiva enunciada no discurso do director, o trabalho da direcção é facilitado pela coordenação do Centro, à qual cabe ouvir as propostas da escola e transformá-las em propostas concretas a apresentar à direcção (o director sublinha a importância dos meios e das técnicas):

"a função do coordenador é fazer com que toda a problemática do Centro, cuja ressonância aparece do exterior, seja conduzida ao Centro e seja transformada em propostas concretas de meios, de técnicas, etc." D3.

A assessoria (ou coordenação pedagógica), por sua vez, deverá servir de mediadora entre as decisões da direcção e os professores, apresentando-lhes as decisões e as contrapartidas. Vejamos um depoimento que a este respeito é explícito:

> "[a coordenação pedagógica] funciona como meio de pressão no sentido de mostrar aos professores que, quando aparecem algumas dificuldades, isso pode ser resolvido desta ou daquela maneira. Eles fizeram um trabalho em equipa e isso era resolvido, portanto, como estão dentro do processo do Centro Multimédia, são os elementos com mais motivação para apresentar aos professores, visto que são os professores que falam directamente com eles, quando têm algum problema, e então eles apresentam contrapartidas, uma delas é a divulgação do Centro Multimédia" D3.

A assessoria tem assim conhecimento do que se passa no Centro, pode aceitar ou refutar as ideias, avançar com outras, dar sugestões, pondo-as naturalmente à consideração da equipa do Centro. O discurso do director, acima referido, e o da assessora, do qual seleccionámos o excerto seguinte, são a este propósito ilustrativos:

> "A coordenação pedagógica [ou assessoria] é evidente que tem conhecimento, muitas vezes também dá ideias, sugere, umas vezes nós aceitamos outras não, porque, às vezes, também já temos as nossas ideias e, portanto, gostamos de avançar mais com as nossas se eles concordarem, claro. Mas a coordenação pedagógica habitualmente apoia sempre, nunca impõe nada e concerteza vai dando as suas directrizes também, nomeadamente vai ajudando, até naquilo que não estamos tão bem, ou que certamente não será o melhor caminho, e a coordenação nesse aspecto reúne connosco e diz, ou pelo menos sugere aquilo que é melhor" A4.

Confrontando os aspectos até agora delineados para este ponto, podemos concluir, pela análise dos discursos dos elementos da direcção e da coordenação (coordenação do Centro Multimédia e assessoria), que o papel da coordenação do Centro deverá ser o de auscultar e perceber as necessidades da escola e transformá-las em propostas do Centro (a nível de meios e técnicas); à direcção cabe decidir, depois de ouvida a coordenação; à assessoria fica reservado o papel de mediação entre a direcção, a coordenação e os professores, aos quais deve comunicar as propostas e discutir as contrapartidas.

O ponto de vista do coordenador do Centro de Recursos central deixa igualmente expressa a importância do elo entre a coordenação do Centro e a coordenação pedagógica da escola:

> "se há uma coordenação pedagógica, o Centro Multimédia deve estar em consonância com esta coordenação pedagógica (...). Como já disse, depende de quem está, os Centros Multimédia são Centros Multimédia escolares, portanto estão ligados de certa forma à gestão escolar, cada *escola* tem uma coordenação

pedagógica e os Centros Multimédia devem estar ligados a esta coordenação pedagógica" CR2.

No entanto, os pontos de vista dos restantes professores sobre estes papéis dividem-se face à perspectiva veiculada no primeiro bloco. Exemplifiquemos com um conjunto de excertos:

> "mas se há um Centro Multimédia, se há uma gestora do Centro, deve ser o gestor a tomar essas iniciativas, não deve ser a assessoria da direcção que vai tomar as iniciativas todas do Centro Multimédia, porque são coisas completamente distintas. A assessoria tem uma função e o Centro Multimédia tem outra, e quem está no Centro Multimédia sabe as necessidades que o Centro Multimédia tem" P6;

> "A coordenação [ou assessoria] é fundamental, para conseguir gerir a quantidade de docentes que nós temos (...), é necessário haver uma coordenação, e a coordenação, por sua vez, estar em contacto directo com a direcção" P7.

Da análise global dos posicionamentos considerados, podemos concluir da importância do Centro no contexto da escola. O coordenador refere explicitamente que o Centro está directamente ligado à gestão escolar, daí a importância da sua ligação directa à assessoria. Num contexto relativamente flexível, como o que temos vindo a analisar, é provável que os papéis se confundam e se diluam, face à vontade de alcançar um determinado objectivo: a abertura do Centro à escola e para a escola e vice-versa, supondo o envolvimento recíproco. Devemos a propósito manter presente, um aspecto importante, que decorreu da análise do ponto anterior: as relações são bastante informais e fundadas na flexibilidade e espontaneidade. O depoimento do director, que seguidamente apresentamos, vem, reforçar as ideias apresentadas:

> "aqui as pessoas, como sabem que as ideias podem vir ao de cima e que as podem apresentar, toda a gente apresenta as suas ideias, e às tantas já não sei se as ideias são nossas, se são do grupo, se são da reunião que houve, se são da motivação que surgiu daqui ou dali (...). As ideias que surgem, ou as decisões que surgem, baseiam-se nas necessidades sentidas, em primeiro lugar, pelo Centro Multimédia basicamente, porque é lá que as coisas se fazem sentir e, portanto, é de lá, a maior parte das vezes, que partem as iniciativas, ou as propostas, as ideias podem vir, venham de onde vierem" D3.

Após a análise delineada, propomo-nos sistematizar os aspectos referidos com a apresentação do seguinte quadro:

Quadro-Síntese 15
As orientações e a gestão colectiva do projecto - inexistência de normatividade ou directividade nas orientações; reconhece-se a autonomia de cada Centro - importância da diversidade nos modos de funcionamento, atendendo às especificidades de cada escola: traçar caminhos comuns pela troca de experiências e pontos de vista - trabalho da equipa, forte e fundada na amizade, como fundamental - atenção da coordenação do Centro às propostas do exterior, transformando-as em propostas do Centro e operacionalizando-as: apoio à direcção; a assessoria como mediadora entre a direcção e os professores; a direcção como validadora das ideias apresentadas, segundo a perspectiva: dinamizar e nunca controlar, não limitar as iniciativas, conquistar as pessoas para um projecto diferente

Da análise para este ponto salientam-se os seguintes aspectos:

- sublinha-se a diversidade que conduz a diferentes modos de funcionamento; o que importa são as possibilidades que cada escola pode encontrar nas orientações e a adequação do funcionamento do Centro à realidade de cada escola;
- pondera-se a importância de manter o Centro aberto e receptivo a propostas e a críticas;
- evidencia-se que o que é importante não é a normalização mas o enriquecimento construído sobre o traçar de caminhos comuns, pela troca de experiências e pontos de vista;

- sublinha-se a importância da existência de uma equipa de trabalho orientada pela abertura e informalidade, capaz de aceitar desafios e adaptar-se a novas situações;
- reconhece-se a autonomia e identidade do Centro, em consonância com as propostas da escola e as decisões da direcção; a assessoria assegura a ligação entre a direcção e os professores; cabe à coordenação estar atenta às propostas do exterior, preparar formas de possibilitar a sua concretização, facilitando assim o trabalho da direcção;
- destaca-se a importância de facilitar a comunicação como estratégia de aproximação das pessoas ao Centro - troca de informação, troca de experiências, relação mais próxima e franca entre as pessoas em geral e o Centro.

A informalidade e a espontaneidade na comunicação e nas relações

Na generalidade dos discursos está presente a ideia de que, na base das trocas entre as propostas do Centro e as propostas que lhe chegam da escola, está uma relação muito informal, que caracteriza também a comunicação e o modo como as pessoas se relacionam em geral. Exemplifiquemos com alguns excertos:

> "normalmente é afixado no placard, é-nos comunicado através da coordenação até, mas há previamente essa conversa informal. Muitas vezes, em conversa, diz-se: «olha, há lá isto para ver, podem ir ver este programa, podem ir ver aquele» (...). Depois claro, têm que chegar os documentos oficiais, tem que se seguir as vias oficiais (...) a esse nível [do Centro] é bastante informal, uma pessoa conhece as pessoas que cá trabalham e até no bar a gente pergunta: «Olha, posso ir? Isto está livre?», «Acho que sim», e então marca-se, é relativamente acessível" P5;

> "Eu chego e as pessoas dizem-me «vai acontecer isto, ou vai existir aquilo, ou vamos fazer outra coisa qualquer» (...). Depois também existe, muitas vezes, no caso das exposições especiais, existe aquele contacto que se vai transmitindo em cadeia, um aluno passa ao outro, o outro vai ouvindo, o outro vai dizendo, dois vêm cá mostrar o que é que a turma deles fez, e é assim destas diversas maneiras, muito pelas pessoas que visitam, em parte também por comunicados oficiais que são afixados e transmitidos às várias secções *da escola*, e depois também pelo convívio dos próprios alunos que frequentam e que vão..., julgo eu, não sei se existirão outros meios" P8.

Para a assessora pedagógica a abertura e um certo grau de informalidade que atravessam as relações no interior da organização e se estendem também às relações com os serviços centrais facilitam, por um lado, a autonomia e, por outro, a fácil resolução das situações. O discurso do coordenador do Centro de Recursos

central aponta também neste sentido. Esta interpretação é congruente com os excertos que seguidamente apresentamos:

> "No fundo para transmitir de certa forma algumas orientações, nessas reuniões é importante *cada escola*, ou cada gestor relatar as experiências, que estão a decorrer como exemplo (...), mensalmente fazer o ponto da situação (...), lançar iniciativas conjuntas" CR2;

> "a direcção da escola em relação ao Centro Multimédia, como a outras coisas, felizmente, dá quase total liberdade de trabalho, não anda em cima a ver se as pessoas estão, ou se não estão a fazer (...). Tem [o Centro] uma certa autonomia em relação à direcção, mas a direcção habitualmente tem apoiado sempre (...). O Centro de Recursos deixa-nos um bocado à vontade ... propondo directrizes (...). Nunca nos é pedido, nunca nos foi pedido a nível superior (...). Eu acho que facilita [o informalismo] até, não emperra tanto as coisas, não são tão morosas" A4.

A informalidade e a abertura parecem-nos ser também um traço marcante no modo como se estabelecem as relações entre as pessoas no interior da equipa. Essa relação marcadamente informal é fortemente sustentada pelos modos de actuação da coordenadora do Centro, modos esses que ela própria assume, quer a nível da relação com o grupo quer com os outros colegas:

> "E quando há algum problema ou um caso para resolver, nós todos funcionamos como um todo (...). A abertura é esta, cada um pode ter a autonomia para funcionar da melhor maneira que souber para resolver o problema, e depois comunicamos entre nós, ou fiz isto ou fiz aquilo, ou fiz assim porque achei que era melhor, e tudo bem. Tem sido assim esse consenso (...). Como tenho uma relação agradável com os professores, tenho chamado muitos" C1.

O facto de as trocas de informação se processarem no contexto de uma grande flexibilidade, facilita a comunicação, mas determina hábitos de alheamento relativamente a situações consideradas mais formais. Os depoimentos que se seguem caracterizam esta situação:

> "mas as pessoas habituam-se, e acho que o hábito é a pior coisa que pode haver, e as pessoas habituam-se a encarar tudo como se fosse tudo muito informal, é tudo dito e as pessoas não procuram, porque lhes é tudo dito (...) normalmente as coisas são todas faladas em reunião (...) ou então é por circulares, mas isso nem toda a gente lê (...) É uma aversão aos papéis, normalmente os papéis estão lá afixados e, às vezes, não se dá muita atenção, ao passo que nas reuniões as pessoas são obrigadas a ouvir" P6;

> "Se eventualmente ela [a coordenadora] pusesse um papel no placard e dissesse «os professores do 1º ciclo têm que escolher o horários e os dias da semana que mais lhes convém», eu julgo que o papel estaria lá semanas. É muito mais fácil dizer «meninas, vamos escolher o dia da semana que nos dá mais jeito para irmos ao curso de computadores. A que horas querem? Das dez às onze, das onze às treze?», acaba por haver sempre alguém que toma as iniciativas, agora depende do

perfil de cada um (...) Eu penso que sim [que existem informações escritas] mas também não me preocupo muito em ir saber o que é que está escrito" P7.

Esta evidência da existência de relações informais e espontâneas, é confrontada com outra evidência: a ligação do imediatismo às colaborações pontuais, a associação da informalidade à falta de rigor.

O discurso da professora P6, por exemplo, deixa transparecer a ideia de que o funcionamento do Centro é marcado pela desorganização e por uma deficiente articulação das iniciativas, que caracterizam também o funcionamento da escola. A espontaneidade pode ser conotada com desorganização e imediatismo, demarcando-se uma relação de informalidade que se aproxima da ideia de falta de rigor. O discurso da professora P7 sublinha a ideia de que perante uma determinada necessidade, algo haverá a fazer, alguém há-de fazer e de que qualquer forma as coisas não são tão morosas (salientam-se a este propósito as forma consideradas, em excertos anteriores, de comunicação verbal e em cadeia):

"é que as coisas funcionam à medida que forem necessárias (...) e acho que as pessoas todas e eu, que já cá estou há uns anos, já estou a passar do mesmo mal, que é a história de se fazer tudo em cima do joelho (...) e, às vezes, é a história de fazer tudo em cima do joelho, nós precisamos de qualquer coisinha, vamos ali ao não sei quantos e dizemos: «diz-me lá o que é que é isto», é a tal história da pessoa se contentar com coisinhas pequenas em vez de tentar ir mais longe (...) é importante que haja regras, por uma questão de organização. Se as coisas são todas informais, não há regras, porque as pessoas estão sempre a quebrar regras, e só se faz aquilo que, neste momento, é preciso, pensa-se em termos de imediato" P6.

"há uma noção inconsciente do grupo de que alguém vai fazer, portanto não vale a pena porque alguém faz" P7.

Apresentamos, em seguida, um quadro-síntese das ideias que se salientam da análise para este ponto:

Quadro-Síntese 16

A informalidade e espontaneidade na comunicação e nas relações

- formas de comunicação e relações marcadas pela informalidade e abertura
- orientações aos vários níveis fundadas na ideia de troca de experiências, no lançamento espontâneo de iniciativas
- o imediatismo conducente a colaborações pontuais, e pouco articuladas
- aproximação entre informalidade e falta de rigor

O discurso de todos os entrevistados, quer do primeiro, quer do segundo bloco, deixam transparecer o carácter informal e de espontaneidade que marca as relações no contexto Centro Multimédia e da escola em geral. Pelo discurso dos quatro entrevistados do primeiro bloco, percebemos que as orientações que enquadram o funcionamento e organização do Centro Multimédia, aos vários níveis, se articulam na perspectiva da troca de experiências e lançamento de iniciativas. A informalidade, que marca as relações, nem sempre facilita a partilha e o diálogo. A espontaneidade é conotada com imediatismo, a informalidade com falta de rigor.

As preocupações centram-se em manter um clima informal e de abertura que, apelando à flexibilidade, vá garantindo respostas atempadas mas pouco programadas. Esta característica não cria grandes condições à negociação de projectos comuns e envolvimento participado de todos os professores em acções comuns .

A informalidade nem sempre é entendida pelos actores como uma forma de aproximação. No entanto, sendo evidente a predominância de formas de colaboração limitadas e do trabalho isolado ou apenas partilhado por pequenos grupos (como veremos nos pontos seguinte), seria igualmente de prever um afastamento mais provável por parte dos professores relativamente ao Centro, se as formas de relacionamento e comunicação em geral não fossem tão informais e de certa transparência. De facto, o ambiente informal em torno do Centro tem algum potencial formativo fundado no desenvolvimento de competências relacionais de carácter informal. Sabemos que a partilha e o diálogo podem constituir o ponto de partida para a promoção de uma cultura mais próxima da colaboração, mais centrada em preocupações que se afastam da resposta a aspectos da ordem do imediato e do prático, das acções pontuais e centradas na iniciativa individual.

Os aspectos considerados ajudar-nos-ão a construir a linha de análise do ponto que abordaremos em seguida.

Formas de colaboração

No discurso do director fica explícito que o desenvolvimento do Centro só foi possível com base na dedicação de algumas pessoas:

> "As principais potencialidades baseiam-se sobretudo na carolice de três ou quatro pessoas que não têm largado aquilo" D3.

Para a assessora pedagógica a forma de encarar o trabalho assenta de forma generalizada na aceitação voluntária e espontânea do trabalho extra. A "carolice" surge-nos como um aspecto que caracteriza fortemente as relações profissionais e parece ser assumida de um modo geral, segundo a perspectiva enunciada no excerto que se segue:

> "eu acho que estas coisas funcionam um bocado com isso, e até são mais agradáveis" A4.

Na generalidade, do ponto de vista do discurso produzido pelo director, a existência do Centro influencia a forma como as pessoas se relacionam, fundamentalmente no sentido de ser uma estrutura, onde as pessoas podem aceder a determinado material e como local de encontro e troca de experiências. Para a assessora pedagógica, o Centro desempenha um papel fundamental no modo como as pessoas se relacionam, porque o facto de as pessoas se juntarem e planearem em conjunto, conduz à sua implicação:

> "o Centro é uma estrutura onde as pessoas se encontram e onde requisitam material. É um Centro de encontro entre as pessoas, é um Centro que está aberto a toda a gente e as pessoas estão alertadas de que todos o podem utilizar (...) até para valorização pessoal. E cada pessoa sabe que pode valorizar o Centro, dando documentos (...) passando por lá e dando ideias" D3;

> "há realmente colegas que se juntam e planeiam determinada actividade no Centro com as turmas. Portanto há realmente um trabalho de equipa importante e que une as pessoas" A4.

Se, por um lado, o discurso da professora P6 dá relevo à perspectiva de que as iniciativas impulsionadas pelo Centro conseguem movimentar interacções e práticas diferentes e têm uma definição mais ampla no contexto da escola, por outro lado, o mesmo discurso deixa-nos perceber que, na generalidade, o trabalho em equipa se restringe a colaborações pontuais entre grupos, constituídos com base em afinidades pessoais de associação por disciplina:

> "Em termos de projectos comuns, penso que sim. Por acaso, no ano passado, tivemos um projecto comum e foi quase a escola toda, quando há exposições, e tem havido imensas (...). O trabalho em equipa dos professores não é das coisas mais visíveis (...), se calhar entre grupinhos de professores, não entre professores (...) Entre os professores que mais se dão, que estão mais ligados (...). Por afinidade ou por disciplina" P6.

Do ponto de vista das interacções no interior dos grupos, há a considerar a espontaneidade da iniciativa, que fica assim dependente das características pessoais

dos intervenientes e não obedece a nenhuma estratégia do grupo. O depoimento da professora P7 enquadra esta perspectiva:

> "há sempre alguém que é mais dinâmico, não vou dizer que há sempre alguém que coordena, também não vou dizer que comanda, mas há sempre alguém que tem um espírito de iniciativa muito mais rápido (...) há sempre em todos os grupos duas ou três pessoas, que têm uma personalidade mais dinâmica, que acabam por tomar a iniciativa das coisas" P7.

A iniciativa surge assim na base de uma apropriação por parte de um ou de alguns face à demissão dos outros; nestes casos, ganha a conotação de dinamismo e eficiência (no sentido usual dos termos), associados. Esta predisposição para a espontaneidade marca as relações entre as pessoas ao ponto de os modos de implicação obedecerem a uma lógica de arrastamento e casualidade:

> "E, às vezes, consegue [o que toma a iniciativa] arrastar os outros" P7.

Apesar da relativa desarticulação no desenvolvimento dos vários projectos de escola (recorde-se que o projecto global de escola integra o projecto do Centro, mas na perspectiva de que o projecto de Centro deve apoiar o projecto de escola, viabilizando a sua concretização), destaca-se a ideia de que, quando a escola é chamada a participar em projectos impulsionados pelo Centro, a adesão é manifesta. Seleccionámos dois excertos, um retirado do discurso da assessora, outro do da professora P6, em que esta ideia transparece:

> "Habitualmente é o Centro que avança com um projecto que é depois apresentado aos colegas, e habitualmente todos eles colaboram com as turmas, às vezes não vai *a escola* em peso, mas há sempre uma participação por parte dos colegas" A4;

> "Realmente são projectos que o Centro Multimédia impulsiona e que promove normalmente essas exposições e toda a gente trabalha" P6.

Do ponto de vista do director, o facto de nem todos os professores se envolverem na vida do Centro, não se deve tanto à falta de motivação mas mais ao facto de estarem muito ocupados com as actividades essenciais ligadas à aula:

> "é uma escola em que os grupos de alunos esgotam as pessoas por completo" D3.

O discurso da assessora pedagógica aponta também para o facto de alguns professores se mostrarem menos receptivos relativamente às propostas do Centro Multimédia, pelo que há que fomentar modos de trocar a informação e facilitar a comunicação, com o objectivo de, através da troca de experiências e ideias, envolver

os professores em geral e fomentar a sua adesão às iniciativas do Centro. Os excertos que, em seguida, apresentamos, ilustram as ideias referidas:

> "é importante haver uma representante do Centro, normalmente uma pessoa que depois consiga transmitir várias ideias que o Centro desta escola tem, mas que depois também consiga transmitir as que as outras escolas têm (...). E receber outras (...). E haver um certo intercâmbio, até para também dinamizar junto dos professores e puxá-los um bocado para cá, aqueles mais renitentes" A4.

Como nos foi dado compreender, estamos perante um cenário que não articula as iniciativas de forma concertada, sendo pertinente associar a existência de colaborações pontuais, dependentes de formas de colaboração esperada ou espontânea, ao ambiente geral de espontaneidade e flexibilidade, que se caracterizam pelo assumir geral de uma forma de estar e de agir informal. Notemos ainda que as formas de colaboração consideradas podem levar ao afastamento pelo constrangimento, não favorecendo assim a colaboração.

Alguns professores preferem manter algum distanciamento ou mesmo alhear-se, embora exista, de um modo geral, um bom envolvimento por parte dos professores na vida do Centro. Este tipo de posições é encarado com a transparência e frontalidade, que caracterizam o funcionamento do Centro, como nos é dado compreender pelo excerto:

> "O envolvimento dos professores em geral é óptimo, é bom, colaboram, é evidente que também contamos com aqueles que não (...), mas que [os que não colaboram] têm as suas razões concerteza, e portanto também não há qualquer ressentimento em relação àqueles colegas que não aderem tão bem ou que não aderem. Mas também são frontais, dizem que preferem trabalhar com os miúdos a "Terra" em vez dos "Oceanos", que é o nosso tema este ano" A4.

Passemos ao quadro-síntese das ideias apresentadas:

Quadro-Síntese 17
Formas de colaboração - a "carolice" - um dos aspectos em que se funda o desenvolvimento do Centro, também na base de formas de colaboração espontânea que facilitam o ambiente de trabalho e as relações em equipa - as afinidades pessoais e lectivas como base da organização e partilha de trabalho - a iniciativa individual de um ou de alguns face à demissão de outros (conotada com dinamismo e eficiência) - a colaboração segundo uma lógica de arrastamento e casualidade

Observamos, de acordo com o apresentado acima, que um dos traços que se destaca, se liga à ideia de colaboração espontânea (vulgarmente designada por "carolice") como um das características principais de que se revestem as formas de colaboração.

Trata-se de uma forma de colaboração limitada, como veremos mais adiante, que é coadjuvada pelas outras modalidades de colaboração apontadas. O tipo de relações privilegiadas, fundadas na iniciativa individual, nas afinidades pessoais, e pouco articulada do ponto de vista do envolvimento colectivo, não garante condições a uma maior adesão das pessoas às iniciativas da responsabilidade do Centro; limita ainda as possibilidades de fortalecimento das relações interpessoais e facilita o afastamento e inércia de alguns, a par da aproximação temporária e envolvimento pontual de outros. A importância dada à ideia de adesão ao sistema, sob a forma de colaboração esperada e espontânea (associada ainda à ideia de que é natural gostar-se de estar naquela escola) liga-se a expectativas de fácil obtenção de resposta a problemas e necessidades, geralmente de ordem imediata e prática.

Por outro lado, sabemos que, de um modo geral, as relações na escola se caracterizam pela confiança e flexibilidade, admitindo-se a discordância e o fraco envolvimento de alguns professores. No entanto, esta tolerância, que é coerente com a própria filosofia do sistema, traduz-se em fracas formas de investimento ao nível da responsabilidade e solidariedade colectivas.

Limitações à colaboração

O director reconhece que o Centro Multimédia pode significar enriquecimento e mudança das práticas, mas que o hábito enraizado de formas de trabalho individualista conduz ao desconhecimento de modos alternativos de trabalho:

> "Pode [funcionar como resposta a certas dificuldades sentidas a nível lectivo], só que por vezes o professor não sabe onde é que pode encontrar os apoios e, portanto, não os sabe procurar, quando o Centro poderia dar resposta a esse tipo de actuação" D3.

Esta situação poderá dever-se ao facto de os professores estarem menos motivados, pouco vocacionados para esse tipo de trabalho, mas sobretudo ao facto de se encontrarem completamente absorvidos pelas turmas e pelo trabalho imediato com os alunos. Esse tipo de trabalho impede, na maioria dos casos, a participação dos professores em outro tipo de actividades que não as ligadas ao trabalho da aula e para a aula:

> "não lhes deixa margem para um tipo de trabalho de investigação, ou um tipo de trabalho de complemento" D3.

Para a assessora pedagógica, a resistência de alguns professores deve-se, por vezes, às dificuldades que têm em lidar com as novas tecnologias:

> "há sempre uma certa resistência da parte dos professores, porque não sabem mexer no vídeo, não sabem não sei lá o quê e porque com os computadores é complicado, porque não é da época deles" A4.

Para além disso, existem sempre os professores que se apegam de tal forma às práticas tradicionais que não consideram as alternativas que os afastam da sala de aula:

> "acham que sair da sala de aula não é dar aula (...). Ainda temos alguns colegas que são muito tradicionais na sua maneira de ensinar, é muito deles, e não quer dizer que não dêem bons resultados" A4.

As formas como se orienta a maneira diferente de estar na escola em geral e na actividade lectiva em particular, a partir da adesão às propostas facilitadas pelo Centro são a expressão, do ponto de vista da professora P6, da respectiva capacidade para enfrentar a mudança (a nível das novas tecnologias e novidades para o ensino):

"para começar uma coisa destas e para se avançar, é preciso ter um espírito empreendedor, é preciso estar-se alerta, a pessoa tem que se adaptar continuamente à mudanças e estar sobretudo a par das inovações, das tecnologias novas, das coisas que há diferentes para o ensino, de uma série de coisas (...). Nas aulas e fora delas, mas acho que é sobretudo nas aulas, a forma como se dá a aula, uma aula mais expositiva, normalmente as pessoas têm tendência para dar aulas expositivas, e aqui não é isso que se pretende, usando estes meios todos" P6.

É também neste contexto que o professor P8 coloca a ênfase na resistência ao que é menos familiar, e constitui, por isso, um maior desafio que pode conduzir à rejeição:

"lá está, é quase como aquela velha anedota de olhar para o computador como uma máquina de escrever ligada ao televisor (...) as pessoas mais velhas têm aquela reacção, se não se consegue aprender à primeira ou à segunda, então não vale a pena aprender, às vezes têm uma atitude de rejeição" P8.

O fraco envolvimento dos professores na vida do Centro pode ser determinado pelo peso de dois factores: o desinteresse, a relação custo/benefício. No caso do curso de informática (cf. "Quanto à ligação à formação de professores", p. 172), deparamo-nos com uma situação que determina um custo, ao nível da vida particular, que não é compensado pelo benefício, ao nível da vida profissional.

A ideia de benefício teria maior peso face ao custo, se o curso fosse organizado dentro do horário lectivo:

"Porque enquanto estão a fazer outra coisa que as valorize, se calhar não estão a dar aulas, e portanto podem conciliar as duas coisas" P7.

Quadro-Síntese 18
Limitações à colaboração
– individualismo - por conservadorismo, falta de motivação e disponibilidade
– resistência ao que é novo como forma de dominar a insegurança
– desinteresse e peso excessivo do custo face ao benefício relativamente ao envolvimento nas propostas do Centro

As formas de colaboração consideradas estão dependentes de algumas limitações, das quais se destacam o individualismo e o conservadorismo. São ainda

consideradas como limitações, o resultado da ponderação de uma relação custo/benefício que acentua o lado do custo, bem como a acomodação e a resistência ao que é novidade.

O cepticismo relativamente à partilha de situações e de experiências, que conduz ao individualismo, tem por base uma dificuldade evidente de questionamento acerca das práticas. O facto de as pessoas se isolarem impede a confrontação de representações em torno do projecto. O individualismo surge-nos directamente ligado também ao conservadorismo, muito associado às práticas lectivas. Assim, apelar ao bom cumprimento das necessidades lectivas, pode ser uma forma de justificar a inércia e a falta de envolvimento.

Apesar de reconhecermos que pode tratar-se de uma forma de justificar a não colaboração, pensamos como Gather Thurler (1994b) que o professor está saturado de problemas: "ele tem de fazer face a vários dilemas, tomando decisões imediatas, sabendo que nenhuma será boa, e aceitando, com frequência, numa palavra, «ver-se em apuros»" (p. 72).

Por outro lado, a questão da relação custo/benefício tem um peso considerável no que respeita às limitações à colaboração. Gather Thurler (1994b, p. 68) escreve a este propósito: "Construir o sentido da mudança é afinal uma experiência muito subjectiva, na medida em que os investimentos e os benefícios de uns e de outros dependem do seu estatuto de organização, das suas expectativas, dos seus projectos".

Devemos ainda considerar os aspectos relativos às dificuldades em mudar. De facto, face a uma situação em que o professor é constantemente convidado a reconhecer a importância de evoluir, de acompanhar as novas tecnologias, as propostas do mundo actual, por forma a melhor poder acompanhar os alunos, é natural que se sinta pressionado por estas exigências que trazem implícitas o alargamento de competências (Gather Thurler, 1994b). Ora, é provável que o caminho seja o de afastamento, porque a acomodação traz menos desafios.

Agrava esta situação, o facto de aos professores nem sempre serem dadas as condições devidas, sobretudo a nível da atribuição de reduções e delimitação de funções, com vista a um desenvolvimento assumido e gradual das novas competências pretendidas. É assim mais uma vez provável e de certo modo previsível que a reacção a esta situação se faça sentir sob a forma de resistência a tudo o que é novo e sugere um desempenho adicional ou diferente do que é habitual.

Deste modo, o projecto do Centro (e não o Centro concebido enquanto espaço e serviço) é partilhado por um colectivo (o núcleo duro e professores mais motivados e implicados) mas não pela totalidade do colectivo do estabelecimento de ensino.

Contudo, o clima reconhecidamente informal e de abertura que se vive na escola, apesar de objecto de uma espontaneidade excessiva, pode possibilitar o desenvolvimento de competências relacionais, que podem constituir um ponto de partida para a construção de uma relação profissional progressivamente mais próxima de uma cultura de colaboração.

A aprendizagem dos novos esquemas de interacção e funcionamento

Analisando o discurso do coordenador do Centro de Recursos central, deparamo-nos com uma visão que aposta na actualização permanente, como condição ao desenvolvimento da instituição. A fim de viabilizar a adaptação constante à realidade do momento e às necessidades que vão surgindo, o coordenador considera que é importante que a mudança seja vista na perspectiva das pessoas e que, para que a mudança possa ocorrer, é fundamental que as pessoas mudem a sua mentalidade e que se vão adaptando. Mas as formas de que se reveste essa actualização incidem particularmente sobre a frequência de acções de formação, a par da constante actualização de recursos, sobretudo a nível tecnológico. A sequência de excertos, que seguidamente apresentamos, ilustra as ideias consideradas:

> "as pessoas aproveitam pessoalmente isso, mas também a própria instituição aproveita das pessoas estarem mais bem formadas (...). Os recursos humanos que temos têm vindo a ser melhorados precisamente com a acção de formação, com alguma experiência que vão de facto tendo: de ano para ano, temos melhores materiais, quer livros, quer materiais o mais actualizados possível (...). A nossa aposta no futuro é seguirmos esse caminho e fazermos uma actualização permanente, porque nesta área, que é das novas tecnologias, temos que estar permanentemente actualizados. E essa é a nossa aposta, é uma actualização permanente, porque senão ficamos para trás (...). A mudança tem que ser vista na perspectiva das pessoas, e são as próprias pessoas que mudam a sua mentalidade" CR2.

Também a direcção da escola considera que substituir equipamentos e pessoas ligadas ao Centro caracteriza os esforços no sentido de o manter na linha de evolução:

> "O nosso Centro Multimédia aqui, foi montado ao longo destes anos todos e sempre numa linha bastante evolutiva, substituindo as máquinas, substituindo os equipamentos, substituindo as pessoas por pessoas mais ligadas aos miúdos, reforço de pessoal" D3.

Salientamos, em seguida, dois depoimentos do coordenador do Centro de Recursos central que apontam para formas de regulação dos recursos humanos que

assentam na ideia de que a organização só aprende, se as pessoas forem mudando. No caso de não mudarem têm de ser substituídas por outras com qualificações diferentes e diferentes maneiras de pensar e agir:

> "Se aqui fôr mesmo necessário mudar as pessoas, mudamos as pessoas (...) mas se não mudam elas próprias [as pessoas] têm que ser substituídas por outras" CR2.

É no sentido dado por Perrenoud (1994c) às componentes que determinam a aprendizagem organizacional, a importância dos actores aprenderem ou serem substituídos e a necessidade de transformação coordenada dos funcionamentos da organização, que o coordenador do Centro de Recursos central encara a prevenção de possíveis situações de estagnação, como podemos observar pelo exemplo:

> "Mesmo ao nível dos gestores das Mediatecas, achamos que, às vezes, é negativo o próprio gestor se manter anos e anos (...). Às vezes, as próprias pessoas é que provocam a estagnação, e, portanto, procuramos no dia-a-dia lutar contra isso" CR2.

Serve de complemento a esta ideia, a perspectiva reflectida pelo discurso da professora P6, segundo a qual as decisões definitivas deveriam, ao contrário do que acontece, fundar-se na procura de soluções equilibradas num determinado momento, para um determinado contexto. Assim, o que se afasta do provisório não é necessariamente o definitivo por tempo indefinido; corresponde antes a uma procura de um "ponto de equilíbrio". As soluções podem sempre ser alteradas e revistas, mas devem, por outro lado, ser assumidas como tal, e de forma coordenada, para uma dada situação. Os excertos que, em seguida, apresentamos, exemplificam o que acabámos de expôr:

> "é que o imediato implica funções provisórias que nunca são definitivas, então todas as atitudes e decisões que tomam são provisórias, até aparecer uma solução novamente provisória (...). Quando há organização, penso que haja decisões definitivas, poderão ser quebradas, poderão ser mudadas, mas aquela tem que ser a decisão definitiva (...) é que as coisas funcionam à medida que forem necessárias, nunca se pensa a longo prazo, nunca, pensa-se sempre em termos imediatos (...). Se as coisas são tão informais, não há regras, porque as pessoas estão sempre a quebrar as regras, e só se faz aquilo que, neste momento, é preciso, não se faz aquilo que daqui a uns tempos vai ser preciso, e só se faz agora que é para desembaraçar agora (...). Tem que haver um ponto de equilíbrio, não pode ser tudo sempre feito conforme o vento anda, porque isso aí, então as coisas não funcionam" P6.

Esta ideia opõe-se à de "fazer tudo em cima do joelho para os outros verem" (P6), justificada por uma espontaneidade assumida. Esta atitude conduz a uma certa

desorganização, sublinhada ainda pela informalidade que assiste às relações entre as pessoas, como apresentámos num dos pontos anteriores (pp. 198-201):

> "é a história das pessoas falarem muito informalmente das coisas, mas depois, quando toca a organizar as coisas como deve ser, é o mais difícil, porque todos nós temos ideias, e temos ideias próprias sobre as coisas. E essas ideias, daquela e da outra, não são as mesmas sobre as coisas, eu acho que seria assim e depois o outro acha que seria melhor daquela maneira, e depois não há maneira de fazer nada" P6.

Embora não se exclua a capacidade estratégica de cada actor na condução da procura de soluções, reconhece-se também que a coordenação das acções individuais não é favorecida, porque não há ruptura, mas também não há consenso fundado numa análise estrategicamente organizada. O que tem lugar neste caso é orientado por "uma situação de compromisso que também não adianta muito" (P6). Os exemplos que se seguem fundamentam esta perspectiva:

> "Implicava rupturas mas era no início, depois acabariam por essas rupturas serem sanadas pelo tempo. Mas para uma coisa começar a sério, há regras que têm que ser impostas logo no início, e depois quem gostasse, gostava, quem não gostasse não gostava, mas acho que era a melhor maneira de as coisas funcionarem (...) [compromisso] para não se "chatear" muito este e não se chatear muito aquele, chega-se a uma situação de se ir fazendo aquilo que se pode fazer (...). As pessoas poderiam dar sugestões, em vez de andarem a fazer coisas em cima do joelho, agora faço isto amanhã faço aquilo e andam sempre com o mesmo problema" P6.

A persistência do mesmo tipo de problemas reflecte bem a relação entre a capacidade de coordenar e a dificuldade em mudar. Mais uma vez estamos perante situações que pelo menos dificultam a possibilidade de aprendizagens individuais e colectivas, e consequentemente não favorecem a mudança. Parecendo que se vai fazendo face às diferentes situações, tudo permanece na mesma, em nome do consenso (camuflado pelo compromisso) e da informalidade.

No discurso da professora P6 é feita referência explícita à importância da existência de um trabalho conjunto que associe os esforços da direcção, os do Centro e os dos professores:

> "Podem ser os meios, todos e mais alguns, pode ser a disponibilização do pessoal que trabalha no Centro Multimédia, não só não há uma boa organização, um bom trabalho conjunto entre os orgãos directivos, do Centro Multimédia e dos professores, as coisas não funcionam" P6.

Estes aspectos ligados à organização têm uma importância mais determinante do que o facto de os professores terem opiniões divergentes acerca dos modos de utilização do Centro:

> "não quer dizer que as pessoas se dêem todas muito bem, lindamente e andem todas aos beijos e abraços, mas é igual, aquele tem aquela opinião mas é perfeitamente indiferente que eu tenha aquela opinião ou outra, acho que se todos viéssemos para aqui era um horror" P6.

A ideia de que é importante que as pessoas gostem especialmente de trabalhar naquela organização (expressa nos discursos do director e do coordenador do Centro de Recursos central) pode ser entendida na linha da perpetuação de determinados aspectos encarados pela instituição/organização como dificilmente questionáveis. É também nesta perspectiva que entendemos ser possível inscrever a ideia de "carolice" e adesão espontânea, encarada como forma de dinamismo. Citamos a este propósito um exemplo retirado do discurso do coordenador do Centro de Recursos central:

> "temos pessoas que gostam de trabalhar aqui, que muitas vezes inclusivamente, para além das suas horas normais enquanto profissionais, estão de corpo e alma no desenvolvimento de projectos (...). Efectivamente nos Centros Multimédia as pessoas têm um gosto especial por trabalhar, eu penso que isto se reflecte muito nesta casa também, nesta casa se as pessoas não gostam efectivamente de cá trabalhar é muito complicado" CR2.

Estas perspectivas são atenuadas pela consciência de que as pessoas precisam de motivação e de estímulo e de que a relação custo/benefício tem apesar de tudo um papel determinante no modo as pessoas se movem dentro da organização:

> "As pessoas na vida movem-se (...) pelo dever e pelo prazer, as pessoas naturalmente que estão aqui pelo dever, porque recebem o seu vencimento, mas penso que estão aqui muito pelo prazer, e é a aposta que nós queremos dar, é que as pessoas gostam de estar aqui, e acho que os resultados são muito mais positivos quando as pessoas estão com esta perspectiva do prazer de estar nas coisas" CR2.

Repare-se que é provavelmente esta consciência de que existem determinadas expectativas em torno dos modos de estar das pessoas e que estão, de certo modo, ligadas à própria imagem da organização, que se reflecte nas formas de ajuizar e agir, que levam a professora P6 a analisar o posicionamento que vai deixando transparecer ao longo da entrevista, e a reconhecer:

"Isto é uma perspectiva viciada pelos anos em que eu já estou a trabalhar cá na *escola*, isto é horrível, eu acho isto horrível, mas é um bocado viciado, um bocado fora do sistema" P6.

Note-se que pelo discurso desta professora podemos aperceber-nos de uma visão abertamente mais crítica, que tende a desmontar uma determinada imagem da instituição/organização. Pensamos tratar-se do tal posicionamento "um bocado fora do sistema", a propósito do qual podemos retomar a referência, feita no mesmo discurso, às iniciativas organizadas com o objectivo da divulgação para o exterior de uma determinada imagem (cf. divulgação de iniciativas como "*show off*", p. 118).

A perspectiva enunciada pelo discurso da professora P6 acerca de desajustamentos no funcionamento e organização não é partilhada pelo professor P8. Antes pelo contrário, o ponto de vista delineado pelo discurso deste professor avança com a ideia de que a dificuldade em encontrar o tal ponto de equilíbrio está no facto de os actores não se ajustarem às tentativas de gerir de forma mais orientada (que abandona a perspectiva da resposta ao imediato e à espontaneidade). A função de gerir, planeando, nem sempre é bem aceite pela generalidade das pessoas, porque grande parte delas favorece o imediatismo em detrimento das respostas planeadas. Estas respostas, planeadas, tomadas em consideração a nível do discurso, centram-se em aspectos de funcionamento e organização, dependentes da disponibilização de espaços ou equipamentos. Mais uma vez, os recursos materiais dominam as preocupações, pelo que os problemas da gestão se situam mais a nível das formas de gestão dos meios que das vontades individuais e colectivas:

"as pessoas, muitas vezes, não compreendem a necessidade de gerir, muitas vezes, temos necessidades imediatas que queremos cumprir e não temos aquela noção de planeamento, e, quando os meios são escassos, a função da gerência é mesmo planear. Eu julgo que o que se passa aqui no Centro é que as pessoas, muitas vezes, querem uma resposta imediata, mas o Centro tem respostas planeadas para alguém que já veio cá marcar há uma semana ou há quinze dias, e é difícil, quando se tem só um espaço ou um equipamento, poder disponibilizar os dois. Então, tem que se fazer escolhas" P8.

O facto de ser necessário optar, ganha a configuração de problema e pode tornar-se em conflito, na medida em que as decisões não são entendidas no contexto de uma estratégia de actuação face a uma determinada situação, mas como respostas a problemas ou necessidades de ordem pessoal e imediata, sujeitas a critérios de selectividade e de parcialidade:

"e como se fazem escolhas, há alguém que sai prejudicado e que toma isso quase como um problema pessoal. As pessoas, às vezes, personalizam muito as decisões,

em vez de dizerem que realmente são atitudes, não tem nada a ver, não. Personalizam muito" P8.

A generalidade dos discursos permite-nos aperceber do carácter complexo da organização, no interior da qual os actores vão organizando estrategicamente as suas acções. Alguns excertos das "Notas de Campo" deixam transparecer esta complexidade, que envolve interesses e aspirações pessoais e os próprios funcionamentos da organização. Escolhemos um deles, a título de exemplo, que organizámos a partir da troca de impressões de um grupo de professores, numa reunião informal em que estivemos presentes (dia treze de Maio de mil novecentos e noventa e oito):

> "Fala-se, em seguida, no problema da motivação e das questões ligadas a aspectos retributivos: se as pessoas não estão satisfeitas com o que recebem, também não têm vontade de dar o seu contributo. Alguns discordam e dizem que é mais uma questão de ter ou não vontade de participar: se não há hipótese de cada um participar directamente, se cada pessoa está demasiado condicionada por regras e normas administrativas, então tudo se complica. Dão como exemplo o facto de se ter de justificar qualquer atraso, por pequeno que seja: nesse caso, as pessoas não estarão também dispostas a ficar para além da hora prevista, o que, muitas vezes, acontecia anteriormente. Um dos professores sublinha a intenção de, dali por diante, não se deixar envolver mais do que é necessário. A assessora discorda desta posição. (...) O facto de estarem insatisfeitas não deve ser razão para se acomodarem ou desistirem; as pessoas são também elas próprias capazes de ajudar a construir a escola; embora reconheça a instabilidade do corpo docente da escola (em termos de vínculo e de remunerações), pensa que a falta de empenhamento não é o resultado dessa situação nem deve ser uma justificação".

O excerto que acabámos de apresentar fala-nos por si só da importância da partilha de pontos de vista e da reflexão conjunta. Se os diferentes posicionamentos se afirmassem frontalmente e se instalasse uma situação conducente a uma reflexão mais alargada, decerto a tendência para a aprendizagem de novas formas de estar e de agir tornar-se-ia mais marcante.

Quadro-Síntese 19
As aprendizagens no quadro da organização e a gestão da mudança - actualização permanente como condição para o desenvolvimento da instituição - evolução do Centro na linha da substituição de equipamentos e das pessoas (mudar as mentalidades, impedir a estagnação) - procura de soluções partilhadas não é favorecida - dificuldade na coordenação das acções individuais e dos esquemas de funcionamentos da organização

A tendência para procurar manter uma determinada imagem por parte da organização assenta na ideia de que todos devem gostar de ali estar e adaptar-se à própria instituição. A importância reconhecida à formação permanente apoia a ideia de desenvolvimento da instituição e das pessoas, e o Centro Multimédia inscreve-se na linha da evolução pela substituição dos equipamentos e das pessoas.

A aposta na mudança das pessoas vem na linha da importância de mudar as mentalidades e evitar a estagnação. Mas deveria manter-se presente que a transformação dos funcionamentos da organização de forma coordenada está dependente da condição de a organização ser capaz de entender a falibilidade dos actores e vice-versa. Daí que a valorização de determinados disfuncionamentos da organização por parte de alguns actores deva ser entendida na linha da tal procura de um ponto de equilíbrio, que admite o insucesso e a falibilidade. Por outro lado, a valorização da formação contínua por parte da instituição pode não resultar na aprendizagem desejada, já que um investimento maior a este nível passa também e particularmente pela procura de soluções partilhadas. E, em muitos casos, as iniciativas são orientadas pelo compromisso, que conduz a colaborações pontuais e, por isso, pouco determinantes no contexto das aprendizagens da organização.

Assim, caberá à organização rever o que é transitório e descoordenado; aos actores caberá reconhecer as tentativas ensaiadas de gerir de forma mais equilibrada, procurando transformar os constrangimentos em novas possibilidades de acção, através de estratégias concertadas. Actores e organização poderão, deste modo, aprender e avançar no sentido do que ainda pode ser modificado.

2. Estatuto e Avaliação Global do Centro no Contexto da Transformação da Escola

A adaptação à mudança faz-se na intersecção entre a teoria e a prática. Mas o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática apresenta as suas dificuldades. Como assinalam Galvão e Leão (1994, p. 101) "em matéria de inovação educativa a transposição das intenções para a acção traduz-se frequentemente em fracasso".

A difícil relação entre o desejo de mudar e a prática que orienta a mudança desejada, entre a vontade de inovar e a ordem e a prática instituídas, explica que a intenção de alterar as práticas nem sempre seja acompanhada por um adesão efectiva às modificações que a nova ordem implica.

Galvão e Leão apontam que "há autores (como Vandenbergh, 1986) que consideram o indivíduo como o primeiro alvo de intervenção num processo de mudança. Outros (defensores do desenvolvimento institucional) consideram o estabelecimento de ensino como primeira unidade de intervenção. Tanto num caso como no outro, tem de considerar-se que mudança é realizada por indivíduos" (1994, p. 102). E a adaptação é sobretudo difícil do ponto de vista emocional e afectivo: "Encorajamos as invenções, mas nada temos feito para facilitar as mudanças de atitude e de comportamento que devem acompanhá-las" (Galvão e Leão, 1994, p. 101, referindo Schön, 1967). Este parece-nos ser um dos aspectos mais importantes relativamente às questões da mudança dentro da organização.

Partindo do ponto de vista que, quer a nível individual, quer organizacional, o Centro surge sempre associado a um vontade de mudança, a adaptação dos indivíduos à mudança é um dos aspectos fulcrais a ponderar neste contexto de análise.

Daí que nos tenha interessado começar por compreender a percepção que dele têm os indivíduos, as potencialidades e limitações que lhe atribuem em geral e no contexto da organização.

Outro aspecto a considerar é que a consciência que deve assistir a todos, no contexto da avaliação do Centro, é que "os indivíduos passam por etapas nas suas percepções das inovações e nos sentimentos que vão tendo sobre o assunto, assim como nas competências de se servirem delas" (Galvão e Leão, 1994, p. 102). Assim sendo, devemos considerar que as concepções dos actores são sempre passíveis de mudança, pelo que há que contar com a sua possível alteração e direccioná-la, se assim se justificar.

Por outro lado, devemos procurar reflectir sobre a importância da análise e reflexão sobre as práticas do colectivo realizada pelos actores, tal como assinala Perrenoud (1994c):

> "Como todo o sistema vivo, a escola aprende de acordo com a experiência. Mas a experiência humana nunca é puro imediatismo, é sempre construção de sentido, reflexão, ordenação e perspectivação, em função quer de uma reflexão solitária quer de uma interacção com os próximos. Quando nos interessamos por um actor colectivo, pela organização como sistema, a experiência torna-se uma realidade mais complexa, multiforme, feita de uma variedade de experiências individuais, mas também de uma experiência colectiva à escala dos subsistemas e do sistema. A esse nível, a experiência constitui ainda mais o objecto de um discurso interpretativo, de uma análise, de uma representação negociada entre os membros da organização". (p. 157)

Na mesma linha, Canário (1994) afirma que a procura de soluções para as situações problemáticas, fundadas na reflexão e troca de experiências individuais pode funcionar no sentido da transformação dos contextos de trabalho em contextos formativos: espaços de produção de práticas e de conhecimento sobre as práticas.

Passemos então à análise das formas como os entrevistados avaliam o Centro Multimédia no contexto escolar e educativo em que se inserem.

A coordenadora do Centro assinala que os indivíduos mudam as suas percepções sobre as inovações, bem como as competências para as utilizarem, tal como nos é dado perceber pelo depoimento:

> "Ao longo do tempo, se calhar as coisas evoluem noutro sentido (...) e muitas vezes a gente muda, e tem que mudar, porque se calhar não estamos a dar resposta, a mudança às vezes custa, mas, por outro lado, é benéfica" C1.

É na perspectiva da intersecção entre a teoria e a prática que a professora P5 aponta para a importância da reflexão sobre o que se projecta e o modo como se projecta, e as alterações que as acções determinam a nível das práticas:

> "se souberem que há essas ideias [descoordenação ao nível do funcionamento do Centro] e se souberem porque é que é, podem averiguar se realmente é assim, se a ideia está correcta ou não e melhorar. Se tiver uma ideia correcta, é porque realmente alguma coisa não está a funcionar, então temos que fazer alguma coisa para melhorar isto (...) mas se ficarem por aí [pelo que está no papel] não vai melhorar nada, agora se isso for passado à prática, se for aplicado, aí de certeza que nós vamos ver as melhorias e os progressos, e as pessoas vão mudar a opinião (...) supondo que há um projecto, só na prática é que a gente vai ver se ele funciona ou não, se ele não funcionar na prática é que a gente vai ver, e então temos que melhorar isto ou aquilo, mas também pode funcionar, mas também só conseguimos ver isso na prática, na teoria é muito difícil, pode-se ter uma ideia, mas, às vezes, não coincide" P5.

Na generalidade dos discursos, o Centro surge-nos como uma necessidade face às novas solicitações da escola em geral, face às novas necessidades sentidas a nível pedagógico e educativo. É-lhe atribuído um estatuto que lhe confere definição no contexto do estabelecimento de ensino, como a própria coordenadora sublinha num breve depoimento:

> "é impossível passar ao lado do Centro" C1.

Esta observação pode ser entendida de duas formas: por um lado, o facto da reprografia funcionar no Centro, implica que necessariamente os professores por lá tenham de passar; por outro lado, a importância crescente que o Centro tem conquistado, tornou-o num recurso indispensável à vida da escola e das práticas dos intervenientes educativos (sobretudo na perspectiva de um Centro especialmente vocacionado para encontrar respostas para as solicitações da escola). De facto, embora a estratégia de fazer passar as pessoas pela reprografia seja determinante, as pessoas também recorrem ao Centro por aquilo que ele pode oferecer. Um exemplo, retirado do discurso da coordenadora, ilustra bem esta perspectiva:

> "é difícil um professor passar fora do Centro, por tudo o que é relativo e porque há um Centro *Multimédia* que para já chama muita gente" C1.

Do ponto de vista da ênfase dada à disponibilização de recursos, o Centro cumpre as suas finalidades, apesar de alguma "desorganização" nas formas como os disponibiliza. Grande parte das preocupações que rodeiam o desenvolvimento do Centro situam-se a nível do respectivo apetrechamento (em especial meios técnicos e tecnológicos), mais do que a nível da organização de estratégias que incidam sobre os modos de ver e sobre as vontades individuais e colectivas.

Assim, os entrevistados salientam aspectos que fazem depender a diversificação das oportunidades da diversificação de recursos, mas assinalam também o papel determinante do Centro a nível das interacções, talvez pela percepção crescente de que, também a este nível, o Centro pode marcar a diferença. Exemplifiquemos com alguns extractos das entrevistas:

> "O papel do Centro Multimédia é estar atento a todos estes ingredientes de um paradigma novo que queremos para esta casa (...). Porque para além das tecnologias, o mais importante é a motivação das pessoas" D3;

> "como é que o Centro Multimédia influencia a escola, eu acho que podia influenciar, procurando agradar aos miúdos (...), depois há um grande fosso entre aquilo que eles vêem fora da escola e aquilo que se passa na escola (...). O Centro Multimédia poderia ser um factor muito apelativo e uma forma de os interessar na aula" P6.

É neste sentido que o Centro é, na escola, um ponto de cruzamento de interesses vários:

> "não é qualquer coisa que está à parte, é quase como um ponto onde as linhas se cruzam, e onde os professores e os alunos se cruzam" P8.

As mudanças, que se prevêem, inscrevem-se num quadro de exigência a respostas sempre novas que tomem por referência a experiência desenvolvida até ao momento e se projectem em formas progressivamente mais articuladas de actuar, tendo em conta também o nível das interacções:

> "se a assessoria ou a direcção da escola estiver interessada realmente na escola e estiver interessada nos miúdos que tem na escola, eu penso que o Centro tem de se adaptar e tem que criar condições para os alunos" P6;

> "O Centro, de uma maneira geral, tomar iniciativas, outro tipo de iniciativas ou mais iniciativas, ou, se calhar, fazer primeiro uma auscultação aos alunos (...), auscultar, estabelecer e elaborar uns inquéritos e saber a opinião dos jovens no sentido do que é que eles estão à espera, mais ou melhor, ou o que é que tem que ser modificado no Centro Multimédia, e, a partir daí, analisando as respostas, ver o que é que se pode fazer" P7;

> "Gostava que a direcção tivesse um papel em relação ao Centro, de impulsionador, que exigisse mais e ao mesmo tempo que fornecesse mais. Que tivesse a noção que o mundo hoje muda tão depressa, que o Centro Multimédia vai ser em princípio um dos pontos mais avançados e mais necessários da escola" P8.

Do ponto de vista da mudança global da instituição, o Centro Multimédia inscreve-se no contexto do paradigma delineado (e que encontra expressão, em particular, no discurso do director), sendo estas as principais linhas orientadoras:

- "a educação tem que ser cada vez mais feita numa linha de igualdades (...)
- cada aluno exige uma resposta individualizada (...)
- esta individualização é indispensável numa escola para os mais desfavorecidos (...)
- esta individualização passa por valorizar aquilo que há de melhor em cada um (...)
- se a criança e cada jovem se sentir valorizado naquilo que de melhor tem, o resto vem por acréscimo (...)
- mais importante do que o que se ensina na escola, é o que se sente na escola, é o que se vive na escola (...)
- o professor tem que saber que aprende e ensina (...)
- esta dimensão das pessoas, os alunos captam-na, e a disposição e disponibilidade deles para aprenderem é completamente diferente se souberem que o professor também está disposto a aprender" D3.

A assessora pedagógica considera igualmente a relação entre o modo de entender a educação e a formação naquele contexto educativo com base no "novo paradigma para a educação" definido pela instituição. Trata-se de uma "ideia de educação ampla" que considera o respeito pela diferença e encara a educação na perspectiva da sua democratização:

> "eu penso que este novo paradigma para a educação é realmente aquela frase já velha de que a educação é para todos" A4.

Pelos recursos que facilita mas também pelas interacções que privilegia, nele há espaço para o contacto, para a formação da pessoa, encarando-a também no sentido da dignidade humana e atendendo à globalidade e à diferença que esse conjunto pode conter. Em especial para os alunos, pode significar apoio numa multiplicidade de aspectos, designadamente no campo afectivo e da relação consigo mesmos e com os outros. É neste sentido que o discurso da assessora pedagógica assinala:

> "Aquilo que nós queremos é que os nossos alunos saiam daqui a entrarem num mundo perfeitamente normal. Aquilo que nós queremos é que os nossos alunos saiam daqui e consigam ingressar lá fora sem dificuldades, que saibam realmente ter uma postura correcta em relação aos outros e em relação a eles mesmos" A4.

Embora o envolvimento dos professores na vida do Centro seja relativo e as visões sobre o Centro sejam múltiplas e pouco consonantes no que respeita à definição de objectivos comuns de acção, o grande mérito do Centro está na capacidade para se deixar e esperar envolver. Do ponto de vista dos alunos apercebemo-nos que a adesão não corresponde à esperada, quer quanto à percentagem de frequência, quer quanto aos modos de frequência. Assim, o Centro vive muito da contradição expressa num dos discursos:

> "sabemos que os miúdos uma das coisas que mais gostam na escola é o Centro. Apesar de muitos nem cá terem vindo sequer" P6.

O traço forte do Centro é o da flexibilidade e abertura. Este modo de estar acrescenta-lhe potencialidades no contexto da transformação, não só pelo papel determinante e grau de influência crescente no contexto da realidade escolar, mas também pela capacidade de movimentar as atitudes críticas, de confrontar e ver-se confrontado com olhares diversos e muitas vezes dissonantes.

Considerando finalmente a avaliação global do Centro no contexto das mudanças conducentes à transformação, sobressai a ideia de que o Centro marcará

definitivamente a vida da escola. Do discurso produzido pelo professor P8 ressalta este ponto de vista:

> "o Centro Multimédia (...) vai ser no fundo o caminho de futuro para o ensino (...) O Centro Multimédia é o futuro, eu julgo que há coisas que apareceram há poucos anos, mas que estão cá para ficar, ou pelo menos se não ficarem, ficarão os seus sucessores numa outra forma e as novas tecnologias, a imagem, a capacidade de transmitir informação por imagem, e até mesmo a forma como as pessoas se relacionam com o estudo e com a aprendizagem, veio para ficar" P8.

Compreendemos finalmente melhor o modo como o Centro Multimédia se inscreve no contexto daquela realidade escolar. Como observámos, não estamos perante um Centro colocado exclusivamente ao serviço da prática lectiva, nem tão pouco desinserido do contexto global da escola. Numa escola marcada por problemas do domínio socioafectivo e do domínio cognitivo, o Centro vai delineando a sua acção explícita ou implicitamente enquanto recurso determinante, que mais directamente ou menos directamente vai preparando respostas ao que é solicitado, e que discretamente vai orientando a sua acção no sentido de tomar iniciativas. Vai assim também influenciando a vida da escola, para além de ser influenciado por ela.

Recordemos que para além das finalidades múltiplas que lhe foram definidas com base em diferentes olhares, o Centro ganhou outras funções que, de algum modo, o configuram entre o previsto e o espontâneo, o programado e a invenção. É assim que o Centro se inscreve numa perspectiva mais ampla de confronto de experiências, espaço de encontro e partilha e se enquadra mais no pressuposto de transformação da realidade escolar.

Antes de avançarmos para as conclusões, gostaríamos de sublinhar uma ideia que procurámos manter presente ao longo do nosso trabalho e que, do nosso ponto de vista, constitui a dupla face que caracteriza o Centro de recursos na generalidade: a necessidade de desenvolver um centro que vá ao encontro das necessidades da escola e da concretização dos seus projectos e, por outro lado, o reconhecimento da possibilidade que o Centro detém de conduzir ao aparecimento de novas aspirações. Galvão (1992) define neste sentido o que considera que "parece ser uma função contraditória do Centro de Recursos na escola" (p. 120):

> Se por um lado ele tem de ir ao encontro das necessidades reais dos professores e de alunos, servindo-os na concretização dos seus projectos, por outro lado, tem de despoletar o desejo de ir mais longe, transformar o instituído em instituinte, para que a escola vá acompanhado as transformações sociais e a «mudança» não seja a meta que deixa de existir quando se alcança, mas constitua um processo de inovação permanente. (p. 120)

Quadro-Síntese 20
Estatuto e avaliação global do Centro no contexto de transformação da escola - no âmbito da filosofia de mudança global da instituição, inscreve-se no paradigma traçado - no contexto do estabelecimento de ensino, detém um estatuto que lhe confere definição e situa-se na linha da transformação

Nota Conclusiva

Relativamente às práticas pedagógicas, da análise dos discursos depreende-se que as perspectivas de mudança fazem depender dos recursos grande parte das expectativas, mas continuam a colocá-los ao serviço do que se passa no espaço lectivo privilegiado: a sala de aula. Apesar de ser reconhecido, pela generalidade dos entrevistados, que os interesses dos alunos estão progressivamente a mudar e que é preciso encontrar novas respostas, a fim de que seja possível mantê-los interessados e facilitar-lhes meios que lhes permitam actualizar-se e manter-se a par dos desafios da actualidade, o que se verifica é que, a nível da acção pedagógica, os recursos do Centro continuam a ser encarados na linha dos recursos tradicionais de apoio à aula, o livro ou o quadro. O que os distingue é fundamentalmente o facto de poderem ser mais apelativos.

É que o significado que os professores, na generalidade, atribuem aos recursos existentes, está directamente ligado às finalidades que definem para a sua acção pedagógica, que continua a pautar-se por uma preocupação centrada, na maioria dos casos, no cumprimento dos conteúdos a leccionar. Existe, portanto, alguma contradição entre o valor que se atribui aos recursos e o que deles se faz na prática. No entanto, em alguns dos discursos ganha forma uma visão que admite outras possibilidades a nível das aprendizagens. Não podemos ainda falar em práticas autónomas, mas podemos avançar já com a ideia de que os alunos conseguem encontrar, no que o Centro disponibiliza, um sentido para a autonomia.

A partir das informações que trabalhámos, é-nos dado perceber que a nível colectivo se destaca implicitamente a ideia de que, para que o Centro e a escola possam implicar-se, é necessário assumir que as trocas devem ser mutuamente

consentidas e fundadas em relações de confiança. É neste sentido que se fala em transparência e frontalidade face a atitudes de menor colaboração, na importância de facilitar a comunicação como estratégia de aproximação das pessoas ao Centro (a tal relação franca com o Centro). A informalidade e a abertura parecem-nos, assim, funcionar como uma estratégia assumida pela coordenação, pela assessoria e pela direcção. Esta atitude tem, como observámos, alguns aspectos negativos que nos surgiram ligados ao imediatismo e à falta de rigor, às respostas pouco planeadas e à predominância de colaborações pontuais e pouco articuladas.

Na generalidade dos discursos fica também evidente que é necessário facilitar a comunicação como forma de aproximação dos professores ao Centro. No entanto, tal como nas relações, verificamos que a informalidade e a espontaneidade subjacente aos mecanismos que asseguram a troca de informação, significam para os professores ligados à coordenação e à direcção, abertura, enquanto que para outros professores estão conotados com falta de rigor.

Perante esta situação, que admite diferentes pontos de vista por parte da organização e dos actores e entre os actores, o mais importante é, assim, discutir essas diferentes visões e não escondê-las em nome do consenso. E isto é válido para os actores individuais tanto quanto para a organização.

Destaca-se, neste contexto, o papel desempenhado pela equipa, cujo trabalho, fundado na informalidade, abertura e amizade, deixa caminho livre ao desafio, à adaptação às novas situações e aos constrangimentos. Pela experiência, esta equipa mostra-se apta a enfrentar situações novas e mais exigentes. Reconhecemos, em primeiro lugar, o esforço da equipa e da coordenadora muito em particular, no sentido de estabelecer uma aproximação continuada mas flexível do Centro à escola e vice-versa. Tomou informalidade e abertura como ponto de partida (que podem ser vistos como entraves à colaboração) mas essa foi a aposta que fez, e não nos parece existirem descoincidências no modo como vai organizando a sua actuação.

A equipa do Centro Multimédia faz sentir a sua capacidade de liderança no modo como a coordenadora, por exemplo, sabe poder lançar propostas, não ferindo as susceptibilidades em geral, adaptando-se à ideia de fazer sujeitá-las à aprovação da direcção e de contar sempre com a mediação da assessoria. Trata-se de uma atitude de diplomacia evidente, que não põe de lado a hipótese de intervenção progressiva na mudança, começando "pelas pequenas coisas".

No contexto do desenvolvimento do projecto do Centro, a respectiva coordenação sublinha a importância de aproximar o Centro e a escola, a direcção fala em ouvir as "ressonâncias do exterior " e transformá-las em ideias que facilitem a orientação das práticas, a coordenação do Centro de Recursos central caracteriza-o

como "ninho de projectos" e confere-lhe autonomia e identidade, a assessoria pedagógica enquadra o seu desenvolvimento na ideia de enriquecimento em vez de normalização, pela definição não de regras mas de caminhos comuns. Por seu lado, a ideia geral que nos fica da análise dos discursos dos professores do segundo bloco, é que estamos perante um Centro indispensável para aquele contexto educativo, mas colocado sobretudo ao dispor das necessidades da escola: um Centro "de todos e para todos", "preparado para dar respostas", "pronto a apoiar tudo o que há para apoiar".

É de salientar igualmente o modo como a assessoria e, no geral, a direcção se mostram favoráveis à livre troca de ideias, à frontalidade e à possibilidade do desacordo por parte dos outros professores.

A tendência observada para acreditar que o desenvolvimento do Centro depende fundamentalmente das pessoas que por ele se vão interessando ou a quem vai sendo atribuída a responsabilidade de determinadas iniciativas acaba por limitar as possibilidades de aprendizagem colectiva. Como assinala Perrenoud (1994c, p. 159) "num sistema globalmente conservador, não basta o génio dos inovadores para mudar a face das coisas".

Esta ideia subjacente às trocas informais, à abertura, prepara um pouco o caminho ao imediatismo e conduz a acções forjadas pela espontaneidade, pouco negociadas e, por isso, pouco assumidas, do ponto de vista da consciência do colectivo. Daí, resultam insatisfações e desajustamentos e uma tendência para o desenvolvimento de projectos, com frequência fundados em intenções. As formas de colaboração são, por isso, limitadas e pouco concertadas. O individualismo e o conservadorismo constituem algumas das principais limitações a uma cultura mais próxima da "cultura de colaboração".

A escola poderá aprender, dando valor à diversidade, consignando o direito ao erro, mas preocupando-se com o método e com a objectivação das práticas (Perrenoud, 1994c, refere Gather Thurler & Perrenoud, 1991). Por outro lado, como o mesmo autor (1994c) aponta, reconhecer o valor da diversidade implica desordem, complicação da gestão e o enfrentar problemas de justiça, a par do enriquecimento com as diferenças. E é nesta perspectiva que a desorganização, apontada por alguns dos entrevistados pode deter potencial formativo. Dá consistência a esta possibilidade, o facto de nem a direcção, nem a coordenação ou a assessoria colocarem de parte a hipótese da livre troca de ideias, frontalidade ou oposição por parte dos professores.

De um modo geral, é reconhecido que a aceitação de novas propostas não é fácil quer por parte dos actores individuais, quer por parte dos colectivos, pelo que há que ir conjugando disfuncionamentos com imagens positivas, reflexão individual com

reflexão partilhada. Será assim possível ir ao encontro do tal ponto de equilíbrio (sempre provisório) que conjuga acções individuais e colectivas na procura da nova ordem (sempre (re)negociável) no contexto da organização.

Nesta perspectiva, o Centro Multimédia, enquanto sub-sistema da Escola-X, não está isolado dos processos que orientam as mudanças possíveis na organização. Dele pode olhar-se para a organização e a organização não lhe é indiferente. O importante será então levar a maioria dos actores a entrar "mais ou menos em jogo" (Perrenoud, 1994c, p. 156). Estará assim aberto o caminho às aprendizagens que poderão estar na base dos processos conducentes à transformação daquela realidade escolar.

CONCLUSÃO

Partimos das concepções, para, em confronto sistemático com o que nos foi dado compreender sobre as práticas, avançarmos na análise, procurando situar o Centro no contexto das mudanças e dos processos conducentes à transformação da realidade educativa.

De acordo com os objectivos enunciados para o estudo, podemos concluir que:

- a criação e desenvolvimento do Centro Multimédia da Escola-X inscrevem-se numa linha de enriquecimento da escola em geral e do meio de vida escolar; o desenvolvimento do projecto esteve sempre dependente dos meios, mas não se limitou a eles; contou igualmente com as vontades das pessoas e com a orientação que colectivamente foram decidindo dar ao Centro. O projecto de Centro foi assim sendo construído e as finalidades foram ganhando definição à medida que as aspirações e interesses (mais do que as normas ou orientações) dos actores lhe foram atribuindo novas dimensões. Devemos finalmente manter presente que estamos perante um Centro, de cuja concepção global ressalta a ideia geral de local de disponibilização de meios actualizados e de confronto de experiências e de ideias, de divulgação de materiais e de orientação de processos de aproximação e envolvimento de professores e alunos, de divulgação e acesso à informação e de suporte e acolhimento, no geral, pólo de interesse de professores e alunos pelos recursos que facilita e pelas interacções que movimenta.

- a análise dos aspectos positivos e limitações, permite-nos compreender que o Centro tem um lugar definitivo na escola, cumprindo na generalidade as finalidades e funções previstas. Não podemos dissociar o funcionamento do Centro do da escola e vice-versa e as mudanças que a sua dinâmica favorece surgem-nos sempre associadas à necessidade de questionar as práticas a nível individual, colectivo e da organização. E é esse questionamento que deverá estar na base da revisão das concepções e conduzir a outros modos de perspectivar os problemas e as situações, para além da revisão dos aspectos que se prendem com a organização e a gestão dos meios.

- a associação do Centro a esquemas menos previsíveis por parte dos actores e da organização em geral, confere-lhe um lugar de destaque no contexto das mudanças possíveis no interior dessa mesma organização. Daí que ponderarmos as hipóteses do Centro no interior da organização, signifique que temos igualmente de ponderar as hipóteses das mudanças no interior dessa mesma organização. Será pela troca de experiências e pela reflexão que a nova ordem implica e pelas possibilidades de aprendizagem a nível individual, colectivo e da organização que facilita, que o Centro se inscreve no contexto da transformação da escola.

CONCLUSÃO GERAL

A criação e o desenvolvimento do Centro inscrevem-se numa perspectiva de garantia à escola, e aos alunos em particular, de condições de acesso ao que pode corresponder aos anseios e simultaneamente desafios da sociedade actual. Esta nova ordem, que implica a esfera social para além da individual, leva-nos a questionar o que está a mudar em termos educativos, qual o papel das novas tecnologias face à renovação em educação. Neste contexto de renovação, devemos também interrogar-nos acerca do papel do centro de recursos. Alargar a discussão é condição essencial à renovação educativa; essa discussão atribui às novas tecnologias um papel preponderante, quando se trata de assuntos relativos ao desenvolvimento dos centros.

As novas possibilidades só poderão ganhar forma, pretexto e contexto, à medida que os professores e alunos se forem interrogando sobre elas e sobre as práticas que conhecem ou privilegiam. Por outro lado, esse novo "olhar" vai-se construindo, em função de um sentimento e uma consciência progressivamente elaborada de que a época actual não se compadece com uma escola pouco "informada", que orienta a sua acção pedagógica exclusivamente pelo que é suposto dever passar-se dentro da sala de aula como espaço privilegiado.

Trata-se de favorecer o desenvolvimento de uma consciência individual e colectiva que contemple e promova o alargamento das escolhas de cada um e da globalidade, face à multiplicidade de propostas e solicitações do mundo actual, que não se compadece com uma formação limitada à aquisição de competências técnicas nem com o decorar da realidade. É preciso entendê-la, interpretando, concebendo, pelo que também não deixa de ser importante favorecer o acesso à informação e a meios técnicos e tecnológicos diversificados. Há que reconhecer ainda que é indispensável preparar o indivíduo para fazer das respectivas competências a utilização que entender de acordo com o seu projecto de vida.

Mas o facto de existir mais um recurso, ou a possibilidade de acesso a mais um recurso, não é contudo garantia de que a informação vai ser utilizada ou bem utilizada. Assim, a possibilidade de acesso não é tudo. Um novo problema poderá constituir-se na dificuldade em seleccionar e dar uma orientação adequada a essa informação.

A possibilidade de aceder à informação não é então condição suficiente para a integração social plena. Há assim que preparar condições para que os meios sejam rentabilizados, procurando que os alunos saibam seleccioná-la, interpretá-la e

reinvesti-la em circunstâncias que reflictam também a sua capacidade para serem criativos.

Devemos ainda considerar que estamos também perante a situação dos alunos que utilizam, porque conhecem e estão motivados, e os que não utilizam, porque desconhecem ou ignoram por falta de interesse ou motivação. O aumento desta motivação só pode ter lugar, se houver por parte dos professores o assumir de que é preciso levá-los a interessar-se. Ora, o que nos é dado perceber é que isso só acontece em casos pontuais e sempre de forma dispersa e pouco concertada. Existem casos em que a procura autónoma de informação tem lugar, associada aos interesses dos próprios alunos ou decorrente de propostas lançadas ao nível da aula. No entanto, a acção pedagógica continua a organizar-se em função do que deve passar-se dentro da sala de aula, como espaço privilegiado. Neste contexto, a postura relativamente à utilização dos novos meios caracteriza uma filosofia pedagógica e educativa que não se afasta muito da dos moldes tradicionais. Torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e pelo menos conceder-lhes a possibilidade de poderem admitir novas facetas.

Algumas ideias (ainda que pouco determinantes) vão-se delineando no sentido da renovação das práticas pedagógicas, vão marcando um ponto de viragem, até porque o Centro Multimédia pode não significar mudança nessas práticas, mas pelo menos não pode ser ignorado, no sentido de poder levar as pessoas a reflectir sobre as práticas e a considerar que haverá outras formas de perspectivá-las (mesmo estando em desacordo).

A escola, enquanto organização, vai configurando a sua acção neste quadro de mudança e, por outro lado, a tendência para fazer perpetuar os modos de organização e funcionamento tradicionais. Estas formas conferem-lhe mais segurança, porque, em princípio, são menos perturbadoras da ordem assumida. Mas as pessoas e a organização podem aprender, de acordo com a perspectiva que desenvolvemos, fundada em Perrenoud (1994b). Subentende-se uma nova concepção educativa que tem incidências ao nível do que é pedagógico e não ignora o da organização, rede de actores em interacção, capazes de projectar ou condicionar o que signifique inovação e implique o renovar das práticas instituídas.

A este nível, a formação dirigida dos professores será importante, mas não é igualmente condição suficiente. Basta pensarmos na dificuldade que as pessoas têm em comunicar dentro da própria escola e na forma como os recursos permanecem desconhecidos de muitos professores e de muitos alunos (por desinteresse destes e porque os professores pouco investem em formas de os levar a conhecê-los). Daí que mais importante do que pensar em formas dirigidas de formação, seja planear um sistema de organização de informação que facilite as trocas de experiências, a

reflexão sobre as práticas, com base em formas investidas de diálogo. Este posicionamento flexível, mas nem por isso totalmente espontâneo, implica modos articulados de pensar a realidade educativa em geral e o quotidiano, admitindo a incerteza e a possibilidade de insucesso como ponto de partida para formas alternativas de pensar e construir a escola. Esta renovação da relação da escola com a informação e a comunicação tem então implicações que vão muito para além do domínio lectivo e pedagógico. As formas de comunicação privilegiadas na organização desempenham um papel determinante a este nível. Será então pela troca de experiências, pelo confronto das ideias que é possível organizar outras formas de interpretar e agir.

Devemos manter presente que importa criar condições ao questionamento constante das práticas. Neste sentido, há que admitir que não só o aluno mas também o professor deve ser protagonista da sua aprendizagem. E o Centro Multimédia pode desempenhar neste contexto um papel decisivo, nomeadamente pelo confronto e pela partilha que facilita. O questionamento resultante desta atitude pode realizar-se em formas diferentes de entender e organizar o quotidiano.

No contexto estudado, seria pertinente:

- reconhecer a importância de divulgar os recursos e as suas potencialidades com vista à sua rentabilização (é indispensável dar a conhecer os recursos);
- promover projectos/iniciativas que contem com a participação crescente, directa ou indirecta do Centro Multimédia, e a organização dos respectivos recursos de forma coerente com os objectivos que se propõem (se possível, articulando as propostas do Centro no contexto de um projecto pedagógico mais amplo, que supõe a sua inserção no projecto educativo de escola);
- tentar manter presente que o Centro pode continuar a favorecer a relação escola-meio (na linha do trabalho, já iniciado, de promoção de actividades que vão ao encontro das vários contextos culturais de alunos e professores);
- procurar envolver os actores, investindo na formação, mas tentando sobretudo levar as pessoas à troca de ideias e experiências e criando condições ao desenvolvimento dos processos de autoformação;
- apostar num melhor dispositivo de organização e divulgação da informação;

- fomentar gradualmente formas de organização pedagógica que não se limitem ao tempo e ao trabalho da aula e para a aula como metodologia e estratégia únicas;
- ainda que mantendo os mesmos espaços físicos definidos, a mesma organização temporal e a mesma definição de áreas privilegiadas do saber, organizadas em blocos lectivos, conduzir os professores a reflectir sobre as outras possibilidades do Centro, no âmbito do ensino e da aprendizagem, levando-os a colocar a hipótese de modos de trabalho alternativos, capazes de desenvolver não só a capacidade de pesquisa como também a da cooperação.

Relativamente à avaliação que fizemos do Centro, fundada nas "leituras" dos vários entrevistados, importa-nos ainda dizer que se inscreve na perspectiva de Galvão e Leão (1994), segundo a qual "a avaliação pode desempenhar um papel regulador num processo complexo e multifacetado, como é um projecto inovador na escola, onde se cruzam diferentes intenções e expectativas, diversos olhares e modos de sentir (...) A avaliação, neste caso, é uma maneira de os próprios intervenientes reflectirem o seu trabalho, mas também uma forma de divulgar a experiência tanto para valorizar as práticas dos intervenientes como para dar a conhecer o projecto " (pp. 12-13).

No contexto da nossa análise, devemos também observar que as diferentes visões que enquadram o Centro resultam de facto de percepções da realidade, organizadas num determinado momento e para aquele contexto educativo, pelo que a avaliação delineada só fará sentido quando enquadrada por uma perspectiva de compreensão global de uma realidade que não pode ser transportada, mas pode ser adaptada a outras situações e facilitar a respectiva análise.

O que importa reter é que será precisamente a partir de uma reflexão progressiva sobre as práticas, que cada um de nós poderá encontrar novas dimensões do problema, outras facetas, outras potencialidades, novos enquadramentos, passando assim a orientar as suas acções não tanto pelas intenções, mas sobretudo pela organização de práticas fundadas em estratégias progressivamente mais concertadas, que admitam a construção de uma nova ordem, sempre renegociável, e na qual os actores têm um papel determinante. Esta atitude implica a releitura das experiências. Dela poderá resultar a manutenção da prática ou uma nova organização dos esquemas de trabalho, sobretudo se a reflexão for partilhada por vários professores.

Isto é particularmente válido para a compreensão de que há sempre a possibilidade de mudar, sendo assim de considerar a importância de exercer uma

influência mais ou menos directa mas determinada sobre os actores e sobre os contextos.

É nestas perspectivas que devem ser entendidos os contributos deste estudo.

Relativamente à forma como os resultados do presente trabalho vieram modificar o nosso conhecimento anterior sobre o centro de recursos, há a salientar o modo como passámos a valorizar a complexidade da situação, em detrimento da avaliação de certos resultados em função de determinados efeitos. Particularmente ao nível do papel desempenhado pelos actores (que funcionou em grande medida como ponto de partida para o nosso questionamento e condicionou definitivamente o modo como, desde o início, definimos o problema) foi-nos dado construir um novo conjunto de "olhares" que, quando postos em relação, nos deram conta da complexidade de uma situação, que supúnhamos mais linear (na perspectiva de Shipka (1996) conquistámos um "campo de visão" e passámos a relativizar o "ponto de vista"). Valorizámos particularmente, ao nível da compreensão global do centro, a perspectiva que o situa como sub-sistema do sistema-escola, encarando-a particularmente como organização, bem como o aprofundamento do modo como os actores podem construir o seu percurso (individual e colectivo). Na nossa compreensão do centro ganhou ainda especial pertinência a ideia de que a organização também "aprende", tal como é assinalado por Perrenoud (1994c). Este parece-nos ser um dos principais aspectos a ponderar em qualquer processo que vise a transformação das práticas numa organização. A importância de exercermos uma influência simultaneamente sobre as estruturas e sobre as pessoas fazia parte do nosso conjunto de percepções iniciais sobre o centro, em resultado da nossa experiência directa de trabalho. A reflexão sobre este aspecto, facilitada pela literatura e pela investigação, concedeu-lhe outras dimensões e levou-nos a reequacionar e a aprofundar algumas facetas.

Outro dos aspectos que ganharam especial pertinência a nível do nosso trabalho inscreve-se na problemática dos centros de recursos no contexto da sociedade actual, progressivamente reconhecida como sociedade da informação e do conhecimento. Esta dimensão, que dá ênfase a algumas das potencialidades já reconhecidas ao centro, implica o questionamento de outros aspectos, nomeadamente das questões que se prendem com a associação das novas tecnologias à educação, em particular a nível das oportunidades e crescentes desafios (não ignorando a possibilidade de crescentes desigualdades). Até ao final do estudo esta vertente foi sempre ganhando novos contornos, facilitados pelas várias leituras e pela participação em encontros e outras acções. Embora inicialmente esta relação tivesse já sido estabelecida no nosso trabalho, e considerada no quadro

teórico inicial, foi-nos assim dado aprofundá-la, à medida que evoluímos no estudo. Da própria análise dos dados decorreram outras formas de perspectivar o problema.

Podemos assim considerar, que, tendo sido a nossa experiência de trabalho o ponto de partida para o estudo, a investigação facilitou-nos uma compreensão diferente do problema. Pudemos penetrar nas várias dimensões de uma mesma questão, integrar os aspectos do mesmo problema que simultaneamente se aproximam e distanciam e que vão assim para além do todo, enriquecendo-o e admitindo-lhe sempre novas formas.

Finalmente pensamos que ganhámos ao nível da compreensão do centro de recursos e da transformação da escola, mas ganhámos também ao nível da compreensão da vida, na perspectiva da "bricolage sistémica" definida por Durand (1992). Essa perspectiva aponta para a importância de reconhecermos que as nossas possibilidades de acção não são ilimitadas nem totalmente abrangentes (sendo ainda de considerar as limitações e contingências da própria Ciência). Daí que seja de questionar a eficácia das decisões ditas radicais e definitivas, que tudo simplificam e resolvem: "mais vale não procurar regularizar um problema a todo o custo, mas satisfazermo-nos em melhorar uma situação dada" (Durand, 1992, p. 123).

A possibilidade de desadequação dos programas aos interesses e necessidades dos alunos ganha especial pertinência, se nos situarmos no contexto das propostas oferecidas pelo mundo actual, definitivamente marcado pela influência crescente das novas tecnologias de informação e comunicação.

Contudo, a escola persiste na finalidade de assegurar a aquisição e controlo do saber, segundo um esquema que privilegia a actividade didáctica gerida em função do cumprimento de programas, com especial incidência na planificação da informação a cumprir e testagem da quantidade de informação cumprida e da progressão dos alunos. A progressão continua a ser entendida numa linha de complexificação do saber. Schön (1992) define-a como "passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas" (p. 87).

É, entretanto, reconhecido que o ensino não é a única forma de aceder ao conhecimento, havendo outras formas de levar os jovens a mobilizar os seus conhecimentos e competências, preparando-os ainda não só para o desempenho profissional mas também para a vida. Assim, admite-se a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e da educação ao longo da vida.

O novo contexto confere aos alunos o estatuto de "pensadores interessados", na perspectiva enunciada no último "Relatório Mundial de Educação (Unesco, 1998, p. 129), e atribui ao professor novos papéis.

Nesta perspectiva, e considerando que:

- se tem vindo a generalizar a ideia de que é urgente equipar as escolas com os novos meios de comunicação e de informação;
- o conceito de centro de recursos se encontra largamente associado à ideia da introdução e rentabilização das novas tecnologias;
- algumas experiências, que envolvem a utilização de meios tecnológicos, se perdem na tentativa de fazer algo de novo (com carácter programado ou de ensaio);
- apesar da perspectivação de estratégias mais amplas de aprendizagem, parte da dificuldade em aplicá-las advém da dificuldade em articular as estratégias e métodos utilizados com a obrigatoriedade no cumprimento de determinados conteúdos (recorde-se, a propósito, a importância dada aos exames),

um dos trabalhos a realizar poderá ser o de:

concepção e procura de estratégias pedagógicas de utilização de diferentes meios, não subordinadas exclusivamente a conceitos de obediência curricular, mas não a ignorando, e reconhecendo ainda à comunicação e à pesquisa um lugar de destaque num processo dinâmico de aprendizagem. Trata-se do desenvolvimento de um trabalho que se funde na concepção e organização dos conteúdos curriculares em matérias de aprendizagem.

Poderá partir-se da seguinte questão:

Como desenvolver situações pedagógicas e didácticas, que, associadas ao centro de recursos, considerem simultaneamente a importância da introdução de novos meios e a importância do cumprimento de conteúdos, num contexto dinâmico de aprendizagem?

No âmbito da definição das novas situações pedagógicas e didácticas, deverá atender-se ao domínio das técnicas de recolha, tratamento e utilização da informação. Será sobretudo importante valorizar a ideia de que informação não é conhecimento e que este supõe reflexão e troca e sobretudo o desejo de querer ser diferente e assim ir construindo um sentido para a vida. Deve finalmente manter-se presente que em educação é fundamental o desenvolvimento de capacidades tais como a inovação e a criatividade, a capacidade de adaptação à mudança e o espírito empreendedor, e que estas capacidades nascem de uma cultura geral, humanística e científica, mais do que da tecnicidade (Ambrósio, 1997, p. 13). Deve ainda ponderar-se a importância da formação dos professores em termos técnicos e de implicações pedagógicas.

O trabalho a realizar poderá inscrever-se na perspectiva de que, para perceber uma situação, é preciso mudá-la e de que os saberes teóricos construídos para a prática podem ajudar a explicá-la, depois de esta ser mobilizada, num vaivém entre a intervenção e a reflexão, entre a reflexão e a tentativa de encontrar outros modos de intervir. Haverá, no entanto, que avaliá-la e sistematizá-la, para que a experiência possa constituir-se no ponto de partida para a construção de outros horizontes.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. M. (1995). *Trabalho Experimental na Educação em Ciência: Epistemologia, representações e práticas dos professores.* Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia

Alves, J. M. (1995). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas.* Lisboa: Asa

Albarello, L. e outros (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.* Lisboa : Gradiva

Ambrósio, T. (1991). Da tecnologia social à investigação educativa. In S. R. Stoer (org.), (1991). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa : uma abordagem pluridisciplinar* (187 - 203). Porto: Edições Afrontamento

Ambrósio, T. (1997a). *Dos Modelos Weberianos à Regulação Social da Decisão na Política Educativa.* Intervenção em Mesa Redonda

Ambrósio, T. (1997b). *O Novo Paradigma Educativo na Sociedade Pós-Industrial.* Conferência proferida no Forum "Euroformação na Sociedade Pós-Industrial" (documento policopiado)

Ambrósio, T. (1998). *Investigar/Formar/Inovar: Um Percurso Integrado para a Mudança Reflexiva na Educação.* Conferência proferida na abertura do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Aveiro (documento policopiado)

Ambrósio, T. e Castro Ramos, C. (1998). *A Decisão Política Educativa: Dos Modelos Clássicos à Regulação Social.* Comunicação apresentada na APFEL (documento policopiado)

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70

Barreto, A. (Org.) . (1996). *A situação social em Portugal: 1960-1995.* Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make the difference.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Bates, F. & Murray, V. K. (1981). L'école, système de comportements. In A. Beaudot, A. Gonnin-Lafond & D. Zay (Eds.), *Sociologie de l'école: pour une analyse de l'établissement scolaire* (pp. 51 - 67). Paris: Dunod

Beare, H. & Slaughter, R. (1993). *Education for the twenty-first century*. London and New York: Routledge

Beaudot, A., Gonnin-Lafond & Zay, D. (1981). *Sociologie de l'école: pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris: Dunod

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva (Trabalho original em inglês publicado em 1993)

Benavente, A. (1987). Mudança e estratégias de mudança: Notas sobre a instituição escolar. *Revista da educação*, 1 (2), 23-26

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte

Blouet-Chapiro, C. & Ferry, G. (1984). *Le psychosociologue dans la classe*. Paris: Dunod

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette Littérature

Boutinet, J. P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 1990)

Brás, M. H. B. (1998). *Instalações e organização do espaço: Bibliotecas escolares*. Ministério da Educação

Burgess, R. G. (1984). *The research process in educational settings: Ten case studies*. London and New York: The Falmer Press

Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho

Canário, R. (1987). *Problématique de l'innovation: l'Interaction entre le CDI (Centre de documentation et d'information) et l'établissement scolaire*. Tese de Doutoramento. Université de Bourdeaux (policopiado)

Canário, R. (1992a). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 165-187). Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional

Canário, R. (1992b). Estabelecimento de ensino: O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 57-85). Lisboa: Educa

Canário, R. e outros (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas. In M. T. Estrela e A. Estrela (Org.), *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora

Canário, R. & Oliveira, F. (1991). *Centro de recursos da E. P. Marquesa de Alorna: Frequência e modalidades de utilização pelos alunos.* Lisboa: CRE-EPMA

Canário, R. & Oliveira, F. (1992). *Centro de recursos educativos: Modalidades de utilização pelos professores.* Lisboa: CRE-EPMA

Carreira, H. M. (1996). As políticas sociais em Portugal. In A. Barreto (Ed.), *A situação social em Portugal*, 1960-1995 (pp.365-463)

Carvalho, A. D. (1991). Ciências da educação: Um novo olhar epistemológico. In Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp.23-30). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das ciências da educação.* Porto: Edições Afrontamento

Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Comissão Europeia (1995). *Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva.* Luxemburgo: Serviço de Publicações das Comunidades Europeias

Costa, A. F. (1987). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *A metodologia das ciências sociais* (129-148). Porto: Afrontamento

Costa, A. F. (1992). *Sociologia.* Lisboa: Difusão Cultural

Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto educativo de escola.* Lisboa: Texto Editora

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais de escola.* Porto: Edições Asa

Costa, L. D. (1997). *Culturas e escola: A sociologia da educação na formação de professores.* Lisboa: Livros Horizonte

Couceiro, M. L. P. (1992). *Processos de autoformação: Uma produção singular de si - próprio.* Tese de Mestrado. Monte de Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Ed. du Seuil

Davies, W. J. K. (1975). *Learning resources?: An argument for schools*. London: Council for Educational Technology

Delors, J. (Ed.). 1996, *Educação - Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa

Durand, D. (1992). *A sistémica*. Lisboa: Dinalivro (Trabalho original em francês publicado em 1979)

Eurostat (1995). *A Europa em números*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1964)

Fontaine, P. (1995). *A União Europeia*. Lisboa: Editorial Estampa (Trabalho original em francês publicado em 1994)

Freitas, C. V. e outros (1997). *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 1993)

Galvão, C. (s. d.). *Centros de recursos educativos: Uma maneira diferente de encarar a escola*, Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado)

Galvão, C. (1991). *Centros de recursos educativos: Potencialidades e actualidade*. Tese de Mestrado. Lisboa: INFRA/MINERVA FCUL

Galvão, C. (1992). Centros de recursos educativos: Concepções e potencialidades. *Revista da Educação, II*, (2), 109-121

Galvão, C. (1993). Centros de recursos educativos: Origens e percursos. *Inovação, 6*, 55-73

Galvão, C. e Leão, C. (1994). *Um projecto com projectos: O centro de recursos da Escola da Tapada*. Lisboa: Escolar Editora

Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico: Cooperação na formação. *Revista da Educação, VI*, (1), 71-87

Gather Thurler, M. (1994a). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora

Gather Thurler, M. (1994b). As dinâmicas de mudança internas aos sistemas educativos: Como os profissionais reflectem sobre as suas práticas. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 61-90). Lisboa: Escolar Editora

Gather Thurler, M. (1994c). Da organização escolar à prática pedagógica: Limites, miragens e perspectivas de mudança. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 91-109). Lisboa: Escolar Editora

Gather Thurler, M. (1994d). Relations professionelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme?. *Revue Française de Pedagogie*, 109, 19 - 39

Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora (Trabalho em inglês publicado em 1990)

Giordan, A. (dir.). (1994). *Concéption et connaissances*. Berne: Editions Scientifiques Européennes

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord.). (1992), *As organizações escolares em análise* (pp. 140-161). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Publicações D. Quixote

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa

Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*. Paris: Presses Universitaires de France

Haansen, A. & Shea, G. F. (1997). *A better place to work: A new sense of motivation leading to high productivity*. New York: American Management Association

Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Editions l'Age d'Homme

Kepler, A. (1992). *Le centre-ressource: pourquoi? comment?*. Lyon: Chronique Sociale

Le Grand, J.-L. (1989). La «bonne» distance épistémique n'existe pas. *Éducation Permanente*, 100/101, 109-121

Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Mesonance (documento policopiado)

Lerbet, G. (1981). *Une nouvelle voie personnaliste: le système-personne*, Maurecourt: Mesonnance

Lessard-Hébert e outros (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 1990)

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Macedo, B. (1993). *A construção do projecto educativo de escola: Contributo para o estudo dos processos de definição de lógica de funcionamento da escola.* Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia

Merrian, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco and Oxford: Jossey - Bass Publishers

Morin, E. (1984). *Sociologia.* Lisboa: Publicações Europa - América

Morin, E. (1988). *Pensar a Europa.* Lisboa: Publicações Europa - América

Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo.* Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 1990)

Morin, E. & Cerutti, G. B-M. (1991). *Os problemas de fim de século.* Lisboa: Editorial Notícias (Trabalho original em francês publicado em 1990)

Morin, E. & Kern, A. B. (1993). *Terra - Pátria.* Lisboa: Instituto Piaget

Murteira, M. (1979). *Desenvolvimento, subdesenvolvimento e o modelo português.* Lisboa: Editorial Presença

Nóvoa, A. (1989). *A formação de professores entre a pessoa e a organização* (documento de trabalho policopiado)

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional

Oliveira, F. M. M. (1997). *Construção de um Centro de Recursos Educativos num estabelecimento de ensino: Estudo de um caso de formação na acção.* Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia

Ollivier, B. (1995). *l'Acteur et le sujet; vers un nouvel acteur économique.* Paris: Desclée de Brouwer (postface de Renaud Sainsaulieu)

Pérez Gomes, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores*

e a sua formação (pp. 95-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional

Perrenoud, P. (1994a). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?. In M.Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 11-31). Lisboa: Escolar editora

Perrenoud, P. (1994b). O que está em jogo, a nível dos estabelecimentos escolares, numa renovação didáctica. In M.Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 111-131). Lisboa: Escolar editora

Perrenoud, P. (1994c). Organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In M.Gather Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 133-170). Lisboa: Escolar editora

Pessoa, A. M. (1994). *A biblioteca escolar.* Porto: Campo das Letras

Pires, F. L. (1992). *Tratados que instituem a Comunidade e a União Europeias.* Lisboa: Editorial Notícias

Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor.* Lisboa: Ed. Fragmentos

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1995). *Relatório do desenvolvimento humano.* Lisboa: Tricontinental Editora

Programa das Nacões Unidas para o Desenvolvimento (1996). *Relatório do desenvolvimento humano.* Lisboa: Tricontinental Editora

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva (Trabalho original em francês publicado em 1988)

Robin, J. (1977). *Do crescimento económico ao desenvolvimento humano.* Lisboa. Socicultur (Trabalho original em francês publicado em 1975)

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa.* Moraes Editores (Trabalho original publicado em inglês em 1961)

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello e outros, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp.84 – 116). Lisboa: Gradiva

Santos, B. S. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Porto: Edições Afrontamento

Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Edições Afrontamento

Santos, M. E. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula*, Lisboa: Livros Horizonte

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional

Shipka, B. (1996). *Leadership in a challenging world: A sacred journey*. Boston, Oxford, Johannesjurg, Melbourne, Delhi, Singapore: Butterworth - Heinemann

Stoer, S. R. (1991). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento

Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal : Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora

Teulon, F. (1994). *Crescimento, crises e desenvolvimento*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa:Escolar Editora

Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa. Instituto Piaget (Trabalho original publicado em francês em 1992)

Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: Ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original publicado em francês em 1984)

UNESCO, *Manifesto sobre bibliotecas escolares* (documento policopiado)

UNESCO (1998), *Professores e ensino num mundo em mudança: Relatório mundial de educação 1998*. Porto: Edições Asa

Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras

Veiga, I. e outros (1996). *Documento de trabalho: Rede de bibliotecas escolares*. Ministério da Educação (Grupo de Trabalho criado pelo despacho conjunto nº. 5 ME / MC /96 de 9 de Janeiro)

Yin, R. K. (1988). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park and New Delhi: Sage Publications

Zay, D. (1981). Des méthodologies applicables à l'établissement scolaire. In A. Beaudot e outros, *Sociologie de l'école: Pour une analyse de l'établissement scolaire* (pp. 3 - 17). Paris: Dunod

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

Portugal. Ministério da Educação - Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86. D. R.: II série, 86-10-14 (art. 41)

Portugal. Ministério da Educação - Lei nº 46/86, 86 - 10 -1

Portugal. Ministério da Educação - Lei nº 19-A/87, 87-7-3

Portugal. Ministério da Educação - Circular nº 71/90 - Mediatecas Escolares - PRODEP - 5/91

Portugal. Ministério da Educação - Regulamento do Concurso nº 15/90 - Desenvolvimento de Mediatecas Escolares - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - PRODEP

Portugal. Ministério da Educação - Documento orientador para os Centros de Recursos (Concurso 06/91)

Portugal. Ministério da Educação - Despacho nº 175/ME/91. D. R. II série, 91 - 10 - 29 (249) p. 10844

Portugal. Ministério da Educação - Despacho nº 112/ME/93. D. R.: II série, 93 - 6 - 23 (145), p. 6638 a 6643

Portugal. Ministério da Educação e Ministério da Ciência - Despacho nº 184/96, 95 - 3 - 14 - Programa Sócrates

Portugal. Ministério da Educação e Ministério da Ciência - Despacho nº 5 ME/MC/96, 96 - 1 - 9

Portugal. Ministério da Educação - Despacho nº 232/ME/96. D. R.: II série, 96 - 10 - 29 (251), p. 15 011 a 15 013

Portugal. Ministério da Educação - Ficha de Caracterização da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, 96 - 10 - 14

Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais - Equipa de Projecto do Programa SOCRATES (1997). *Socrates - Ensino Escolar: Miniguia Comenius*. Lisboa: Agência Nacional SOCRATES

Portugal. Ministério da Educação - Regulamento do I Concurso Nacional de Projectos de Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação - Nónio Século XXI: Sub - Programa I

Portugal. Ministério da Educação - Documento de divulgação da iniciativa *Netd@ys '98*, 98 - 09 - 14

Portugal. Ministério da Educação - Documento relativo à atribuição de certificação *ENIS European Network of Innovative Schools*, 98 - 09 - 25